



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Vermittlung von Kompetenzen zum
Lebenslangen Lernen im schulischen Unterricht –
Weiterentwicklung eines Interviewleitfadens
für Lehrpersonen

Verfasserin

Kathrin Müller

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im März 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. DDr. Mag. Christiane Spiel

Danksagung

Allen voran möchte ich meiner Betreuerin Univ. – Prof. DDr. Christiane Spiel danken, dafür dass sie mir die Bearbeitung dieser Fragestellung im Zuge eines Erasmus-Aufenthaltes ermöglicht hat und für ihre hilfreichen Anregungen und ihre konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit.

Ebenso möchte ich Dipl.-Psych. Dr. Julia Klug und Dipl. Sozialwiss. Noreen Krause für ihre Unterstützung bei der Auswertung danken.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Familie, die mich Zeit meines Lebens und besonders während des Studiums finanziell, aber vor allem auch emotional unterstützten.

Ganz besonders danke ich ebenso meinem Freund Frank und meinen Freunden für eure kontinuierliche Unterstützung, die hilfreichen Gespräche, eure beständige Geduld und dass ihr immer ein offenes Ohr für mich habt. Und mein letzter Dank geht an Milla, die mit ihrer Lebensfreude stets für schöne und entspannte Stunden zwischendurch sorgte.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Einführung in das Thema.....	3
2.1. Bildungspolitischer Hintergrund	3
2.2. Definition von Lebenslangen Lernen aus bildungspsychologischer Sicht.....	4
2.3. Entstehungskontext und Ziele der Studie	5
2.4. LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften und ihre Erfassung	7
3. Wichtige Schlüsselkompetenzen des LLL.....	9
3.1. Bildungsmotivation	9
3.1.1. Das Handlungsphasenmodell	11
3.2. Selbstreguliertes Lernen.....	13
3.2.1. Prozessmodell des selbstregulierten Lernens	14
3.3. Soziale und Kognitive Kompetenzen	16
3.4. Verortung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen im Handlungsphasenmodell nach TALK.....	17
3.5. Beschreibung motivationaler und selbstregulatorischer LLL - Komponenten im Lernhandlungsprozess	18
3.5.1. Interesse	18
3.5.2. Attributionen.....	22
3.5.3. Bezugsnormen.....	24
3.5.4. Zielorientierungen	26
3.5.5. Selbstwirksamkeit – Fähigkeitsselbstkonzept.....	27
3.5.6. Implizite Theorien.....	29
3.5.7. Umgang mit Feedback	30
3.5.8. Lernstrategien	32
4. Fragestellungen.....	34
4.1. Hauptfragestellungen	34
4.2. Subfragestellungen.....	35
5. Methode	36
5.1. Untersuchungsdesign.....	36
5.2. Stichprobenbeschreibung.....	36
5.3. Erhebungsinstrument	37
5.4. Durchführung.....	43
5.5. Transkription und Auswertung	44
6. Ergebnisse.....	45

6.1. Inhaltsbezogene Ergebnisse	45
6.1.1. Interessensförderung	45
6.1.2. Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten	48
6.1.3. Förderung der Lernhandlungsplanung	49
6.1.4. Förderung der Lernstrategieanwendung	51
6.1.5. Förderung der Selbstreflexion	52
6.1.6. Förderung eines günstigen Attributionsstils	53
6.1.7. Förderung einer individuellen Bezugsnorm	54
6.1.8. Feedbackvermittlung	55
6.1.9. Zusammenfassung inhaltsbezogener Ergebnisse	56
6.1.10. Themenverfehlung	57
6.2. Ergebnisse zur formalen Antwortstruktur	58
6.2.1. Differenziertheit	58
6.2.2. Theoriestimmigkeit	62
6.2.3. Zusätzliche Auswertungen am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien	64
6.2.3.1. Interrater-Übereinstimmung und Gesamtqualität	65
6.2.3.2. Altersunterschied und Beispielgüte	66
6.2.3.3. Geschlechterunterschiede in der Beispielgüte	66
6.3. Personenbezogene Ergebnisse	67
7. Diskussion	68
7.1. Zielsetzung der Studie	68
7.2. Diskussion der Ergebnisse	68
7.3. Einschränkungen der Arbeit	70
7.4. Ausblick	71
8. Zusammenfassung	72
Literaturverzeichnis	74
Anhang	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1 Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Schmitz & Wiese (2006).....	15
Abbildung 3.2 Übersicht über die Zielvariablen von TALK aus den Bereichen Bildungsmotivation und SRL (Lüftenegger et al., 2009)	17
Abbildung 3.3 Determinanten und Effekte der Selbstwirksamkeit (Jonas & Brömer, 2002, S.2912, zitiert nach Köller und Möller, 2010)	28
Abbildung 5.1 Ausschnitt aus dem Interviewleitfaden: das Handlungsphasenmodell.....	39
Abbildung 5.2 Ausschnitt aus dem Interviewleitfaden: Rahmenbedingungen zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele.....	40
Abbildung 5.3 Vorlage zur Einschätzung der Unterrichtsbeispiele seitens der Lehrkräfte	43
Abbildung 6.1 Absolute Häufigkeiten je LLL-Aspekt	56
Abbildung 6.2 Prozentuale Verteilung der absoluten Häufigkeiten je LLL-Aspekt	57
Abbildung 6.3 Prozentuelle Verteilung der Differenziertheit bezogen auf die Gesamtheit aller Nennungen.....	59
Abbildung 6.4 Prozentuelle Verteilung der Theoriestimmigkeit im Verhältnis zur Gesamtheit aller Nennungen.....	62
Abbildung 6.5 Häufigkeiten der Gütebewertungen gemittelt über die Rater	65
Abbildung 6.6 Häufigkeiten der Lehrerbewertung ihrer eigenen Beispiele	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1 Klassifikation von Ursachenerklärungen für Leistungsergebnisse nach den Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit nach Weiner (1986, zitiert nach Dresel, 2004)	22
Tabelle 3.2 Emotionale Reaktionen auf Attributionsprozesse (nach Zimbardo & Gerrig, S.535, 2004).....	23
Tabelle 5.1 Aufbau des standardisierten Interviewleitfadens	38
Tabelle 6.1 Kategoriensystem zur Interessensförderung 1: Definition der Ober- und Unterkategorien.....	46
Tabelle 6.2 Förderung des Interesses (Interesse wecken): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	47
Tabelle 6.3 Kategoriensystem zur Interessensförderung 2: Definition der Ober –und Unterkategorien.....	47
Tabelle 6.4 Förderung des Interesses (vorhandene Interessen): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	48
Tabelle 6.5 Kategoriensystem zur Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten: Definition der Ober- und Unterkategorien	48
Tabelle 6.6 Stärkung des Vertrauens von SchülerInnen in die eigenen Fähigkeiten: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	49
Tabelle 6.7 Kategoriensystem zur Förderung der Planung von Lernhandlungen (Planung von Lernhandlungsschritten, Zeitmanagement): Definition der Ober- und Unterkategorien.....	50
Tabelle 6.8 Förderung in der Planung von Lernhandlungen (Planung von Lernhandlungsschritten, Zeitmanagement): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien.....	50
Tabelle 6.9 Kategoriensystem zur Förderung des in der Planungsphase (Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten): Definition der Ober- und Unterkategorien.....	50
Tabelle 6.10 Förderung in der Planungsphase (Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten): Art und Anzahl der Nennungen nach Kategorien	51
Tabelle 6.11 Kategoriensystem zur Förderung von Lernstrategien: Definition der Ober- und Unterkategorien.....	51
Tabelle 6.12 Förderung von Lernstrategien: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien.....	52
Tabelle 6.13 Kategoriensystem zur Förderung der Selbstreflexion: Definition der Ober- und Unterkategorien.....	52
Tabelle 6.14 Förderung der Selbstreflexion: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien.....	53

Tabelle 6.15 Kategoriensystem zur Förderung von günstigen Attributionen: Definition der Ober- und Unterkategorien.....	53
Tabelle 6.16 Förderung eines günstigen Attributionsstils: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	53
Tabelle 6.17 Kategoriensystem zur Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung: Definition der Ober- und Unterkategorien	54
Tabelle 6.18 Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	54
Tabelle 6.19 Kategoriensystem zur Feedbackvermittlung: Definition der Haupt- und Zusatzkategorien.....	55
Tabelle 6.20 Methoden zur Feedbackvermittlung: Art und Anzahl der Nennungen nach Haupt- und Zusatzkategorien	56
Tabelle 6.21 Kategoriensystem: Differenziertheit der Unterrichtsbeispiele.....	59
Tabelle 6.22 Ankerbeispiele zur Kategorisierung der Unterrichtsbeispiele hinsichtlich ihrer Differenziertheit	60
6.23 Kategoriensystem: Theoriebasis der Unterrichtsbeispiele.....	62
Tabelle 6.24 Ankerbeispiele zur Kategorisierung der Unterrichtsbeispiele hinsichtlich ihrer Theoriebasis.....	63

1. Einleitung

In der europäischen Bildungspolitik stellt Lebenslanges Lernen (LLL) ein elementares Thema dar (Europäische Kommission, 2001). Europa befindet sich in der Entwicklung zu einer „Wissens- und Informationsgesellschaft“, die von stetigem Wandel und Veränderungen auf verschiedensten Ebenen (technologisch, sozial, berufsbezogen) geprägt ist. Um den neuen Herausforderungen des anhaltenden Strukturwandels gewachsen zu sein, ist ein kontinuierlicher Lernprozess erforderlich (Spiel & Schober, 2002). Vor allem Bildungsinstitutionen stehen daher vor der Aufgabe, die grundlegenden LLL-Kompetenzen zu vermitteln und zu fördern. Als zentral für den Erwerb vieler LLL-relevanter Komponenten gelten die Motivation und das Interesse für Bildung, sowie die Kompetenz, diese erfolgreich in konkreten Lernhandlungen umzusetzen (Schober et al., 2007). Der Schule kommt dabei die Aufgabe zu, diese LLL-Komponenten zu vermitteln. Verschiedene Studien belegen jedoch, dass sie dieser Aufgabe nicht gerecht wird, da SchülerInnen weder die notwendige Bildungsmotivation besitzen, noch die erforderlichen Kompetenzen für erfolgreiches LLL (Schober et al., 2009). Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität Wien das Trainingsprogramm TALK durchgeführt, dessen Ziel es war, Lehrkräften der Sekundarstufe Kompetenzen zur Förderung von LLL im Schulalltag zu vermitteln (Schober et al., 2007). Im Zuge der Evaluation von TALK zeigte sich jedoch die mangelnde Verfügbarkeit eines benötigten ökologisch validen Erhebungsinstruments zur Erfassung der Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen zum LLL.

Aus diesem Grund wird am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien das Forschungsprojekt *„Förderung und Diagnostik von Lebenslangem Lernen (LLL) in der Schule: Entwicklung eines ökologisch validen Diagnoseinstruments zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen“* unter der Leitung von Univ.-Prof. DDr. Christiane Spiel und Univ.- Prof. Dr. Barbara Schober durchgeführt.

Das erste der zwei Ziele des vom Jubiläumsfond der Nationalbank geförderten Projektes ist die Entwicklung eines ökologisch validen Diagnoseinstruments, das fächerübergreifend LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen misst. Zu dessen Erstellung wird an die bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten des Instituts zum LLL, insbesondere die Vorarbeiten zum bereits abgeschlossenen Trainingsprogramm TALK und der Studie von Egger (2010), angeknüpft. Egger (2010) entwickelte die erste überarbeitete Version eines Interviewleitfadens, der in der vorliegenden Studie optimiert wird. Das zweite Ziel des Projektes betrifft die Sammlung von Unterrichtsbeispielen zur Förderung von Kompetenzen zum LLL bei SchülerInnen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird der überarbeitete

Interviewleitfaden in der vorliegenden Studie erneut einer größeren Stichprobe vorgegeben.

Der erste Teil dieser Arbeit – die Einführung in das Thema (Kapitel 2) – dient dazu, dem/der LeserIn einen Überblick über die Entwicklung der Debatte zum Thema Lebenslanges Lernen auf bildungspolitischer Ebene zu geben. Es wird auf die bildungspsychologische Definitionen der Begriffe LLL und LLL-Vermittlungskompetenzen eingegangen und der Entstehungskontext, sowie die Ziele der vorliegenden Studie vorgestellt.

Im Theorieteil werden die Schlüsselkompetenzen des LLL dargestellt (Kapitel 3). Diese werden im Handlungsphasenmodell nach TALK eingeordnet, welches die Grundlage für die durchgeführte Leitfadenentwicklung bildet. Die wesentlichen Aspekte des LLL nach TALK werden im Einzelnen erläutert.

Die anschließende Ausarbeitung der Fragestellungen knüpft an die im theoretischen Teil erarbeiteten Grundlagen an und bildet die Überleitung zum empirischen Teil. Das Kapitel zum methodischen Vorgehen (Kapitel 5) bietet u.a. eine detaillierte Beschreibung des überarbeiteten Erhebungsinstruments. Die gewonnenen Ergebnisse werden anhand des überarbeiteten Kategoriensystems ausgewertet und in Kapitel 6 dargestellt. Zum Abschluss werden diese im Diskussionsteil (Kapitel 7) besprochen und Implikationen sowie Gestaltungsmöglichkeiten zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule abgeleitet. Im letzten Kapitel (8) erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, Ziele und Ergebnisse der vorliegenden Studie.

2. Einführung in das Thema

Als Einstieg in das Thema des Lebenslangen Lernens soll ein kurzer Überblick über den bildungspolitischen Hintergrund des LLL sowie dessen bildungspolitische Forschungsrelevanz gegeben werden. Im Anschluss folgen eine bildungspsychologische Begriffsdefinition des LLL sowie die Darstellung des Entstehungskontextes und der Ziele der vorliegenden Studie. Abschließend werden der Begriff und die Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen erläutert.

2.1. Bildungspolitischer Hintergrund

In seinem Ursprung ist LLL ein gesellschaftspolitisches Anliegen. Bereits Ende der 60er Jahre rückte die Vorstellung, dass Lernen ein unabschließbarer Prozess ist und deshalb in jeder Lebensphase formale Lernangebote zur Verfügung stehen müssen, in den Fokus internationaler (Bildungs-)Diskussionen. Die UNESCO nimmt in dieser Diskussion eine der Vorreiterrollen ein. Zwei Texte sind zu dieser Zeit entscheidend für die Entwicklung der Debatte zum LLL: *“The World Educational Crisis”* – die Studie über die Effizienz der Bildungswesen von Coombs (1967, zitiert nach Koepernik, 2010); sowie *„Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow“* (Faure, 1972, zitiert nach Koepernik, 2010) – ein Bericht der Internationalen Kommission für Entwicklung der Erziehung der UNESCO. Im Jahre 1970 wird von der UNESCO als Folge der Ergebnisse dieser und weiterer Berichte das „Internationale Bildungsjahr“ ausgerufen. Die Annahme eines „fertigen“ Erwachsenen, d.h. die Konzentration auf Lernen im Kindes- und Jugendalter waren nicht mehr zeitgemäß. Damit wird der Ausbau der Bildungssysteme im Sinne des LLL als eine Antwort verstanden, den Herausforderungen moderner Wissensgesellschaften zu begegnen (vgl. Koepernik, 2010).

Nach dem anfänglich starken Einfluss der UNESCO, OECD und dem Europarat trug vor allem die EU seit den 90er Jahren Wesentliches zur Ausweitung und Umsetzung von Initiativen zur Verwirklichung des LLL bei (vgl. http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/heute/eu.php). Seit dem Beginn dieser Debatte bis heute hat das Konzept LLL jedoch noch immer eher den Status eines abstrakten Diskussionsthemas und einer bildungspolitischen Richtlinie (Schober et al, 2009). Existierende Definitionen von der Europäischen Kommission bleiben auf einer recht allgemeinen Ebene und definieren Lebenslanges Lernen in einer Mitteilung (2001) als *„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen*

dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“.

Im Weiteren wurde eine Reihe von Strategien und Aktionspunkten zur Umsetzung von LLL von der Europäischen Kommission (2001) dargelegt. Angelehnt an die Lissabon-Strategie aus dem Jahr 2000 ist das Bestreben der aktuellen Bildungspolitik, die Europäische Union zum *"wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum"* zu machen. Vor diesem Hintergrund gibt es zahlreiche Aktivitäten zum lebenslangen Lernen (vgl. http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/heute/eu.php).

Besonders in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft, die von stetigem Wandel und Veränderungen auf verschiedensten Ebenen (technologisch, sozial, berufsbezogen) geprägt ist, bedarf es eines kontinuierlichen Lernprozesses (Spiel & Schober, 2002). Vor allem Bildungsinstitutionen stehen daher vor der Aufgabe, die grundlegenden LLL-Kompetenzen zu vermitteln und zu fördern. Vor diesem Hintergrund wurden in der vorliegenden Studie die entsprechenden Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften untersucht, da ihnen in diesem Zusammenhang eine besonders hohe Bedeutung zukommt.

2.2. Definition von Lebenslangem Lernen aus bildungspsychologischer Sicht

Wie berichtet wurde, stellt der Begriff des LLL ein zentrales Thema der europäischen Bildungspolitik dar. Viele der Definitionen des LLL stammen daher aus dem politischen Diskurs in EU-Institutionen und haben ihren Ursprung nicht in der psychologisch-pädagogischen Forschung. Da die politischen Definitionen jedoch sehr vielfältig und eher oberflächlich sind, soll in der vorliegenden Arbeit von folgender Begriffsbestimmung ausgegangen werden, die die MitarbeiterInnen des Instituts für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien im Rahmen des Trainingsprogramms TALK (*Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnen - Kompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und LLL*) entwickelten:

„Lebenslanges Lernen (LLL) umfasst alles selbsttätige, formelle und informelle Lernen während des gesamten Lebens, das einer Verbesserung von Handlungskompetenzen dient. Die Förderung von LLL betrifft daher Bildungsmotivation, selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen sowie Denken. Erfolgreiches LLL basiert auf einer positiven Grundhaltung zum Lernen und einer hohen Bildungsmotivation. Neugier und Interesse

kennzeichnen dabei die Lernprozesse, die mit hoher Selbststeuerung erfolgen.“
(<http://homepage.univie.ac.at/talk.psychologie>).

In der Literatur finden sich zwei grundlegende Determinanten für erfolgreiches LLL, an die die zitierte Definition angelehnt ist (Achtenhagen & Lempert, 2000; Schober et al., 2007):

- (1) Motivation und Interesse für Bildung und Lernen (= Bildungsmotivation) sowie
- (2) die Kompetenzen, diese Bildungsmotivation auch erfolgreich in konkreten Lernhandlungen umsetzen zu können (= selbstreguliertes Lernen (SRL)).

Dies bedeutet, dass Personen einerseits den Wissenserwerb bzw. das Lernen an sich als wertvoll und attraktiv erleben, sowie über Kompetenzen verfügen, sich selbstständig Wissen anzueignen und dieses zu managen (Schober et al., 2007). Nach Weinert (1996) sind die beiden genannten zentralen Determinanten durch

- (3) soziale Kompetenzen und
- (4) kognitive Fähigkeiten

als Kernfaktoren für erfolgreiches LLL zu ergänzen. In der vorliegenden Studie liegt der Schwerpunkt jedoch auf den ersten beiden Aspekten, der Bildungsmotivation und dem selbstregulierten Lernen.

2.3. Entstehungskontext und Ziele der Studie

Problemlage: Förderung von LLL in der Schule

Folgende Darstellungen von internationalen Studienergebnissen zu den LLL-Kompetenzen von SchülerInnen sollen die Relevanz der Erforschung von LLL-Vermittlungskompetenzen verdeutlichen.

Der Schule kommt bei der Förderung der Fähigkeit zum LLL als der zentralen Bildungsinstitution die Aufgabe zu, einen wichtigen Grundstein für Lernkompetenz, Bildungsmotivation und Interessenentwicklung zu legen (Prenzel, 1994). *„It is where they gain the basic knowledge, skills and competences that they need throughout their lives, and the place where fundamental attitudes and values develop“*, so formulierte es die Europäische Kommission im Jahr 2009. Jedoch zeigen die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien, dass sie dieser Aufgabe nur bedingt gerecht wird. Demnach nimmt das durchschnittliche Interesse von SchülerInnen an den schulischen Lerninhalten mit zunehmender Jahrgangsstufe ab (Jacobs et al., 2002; Gottfried et al., 2001). Aus diesem Grund kann man sagen, dass das Resümee von Travers (1978, pp. 125) *„The school is*

more likely to be a killer of interest than the developer“ leider keineswegs veraltet ist. Neben grundlegenden motivationalen Problemen und Defiziten der SchülerInnen (Pintrich & Schunk, 2002) wurde zudem ein niedriges Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten diagnostiziert (Spiel et al., 2002). Besonders Schülerinnen neigen dazu, ihr eigenes Leistungspotenzial zu unterschätzen (De Fraine et al., 2007) und viele erachten die eigenen Fähigkeiten schon nach wenigen Schuljahren als stabil und nicht beeinflussbar (Dweck, 2002; Ziegler et al., 2005). Genau diese Sichtweise hat jedoch fatale Konsequenzen für das Engagement in Lern- und Leistungssituationen sowie für die Bewältigung von Misserfolgen (Dresel, 2004; Schober et al., 2009). Darüber hinaus schätzen SchülerInnen ihre Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen sehr gering ein (Spiel & Schober, 2002; Spiel et al., 2006; Schober et al., 2007). Obwohl die Ausgangssituation am Ende der Grundschulzeit durchaus positiv ist, gelingt die Aufrechterhaltung oder der Ausbau der günstigen Motivation in der weiteren Schulkarriere nicht (Spiel et al., 2011).

Auf der anderen Seite zeigen Forschungsergebnisse über Lehrkräfte, dass diese ihre Möglichkeiten, die Lernmotivation ihrer SchülerInnen zu beeinflussen als sehr gering einschätzen (Spiel & Schober, 2002; Spiel et al., 2006). Wie bereits erwähnt, haben jedoch besonders die Lehrkräfte eine zentrale Rolle in der Vermittlung der LLL-Kompetenzen (Gerlach, 2000).

Entstehungskontext und Ziele der Studie

Die Durchführung des Trainingsprogramms TALK bildet die theoretische und empirische Vorarbeit zur vorliegenden Studie. Ziel dieses Trainings war es, Lehrkräften der Sekundarstufe Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, die Förderung von LLL in ihren Schulalltag systematisch zu implementieren. Inhalte von TALK sind die Förderung von Bildungsmotivation, selbstreguliertem Lernen, sozialen Kompetenzen sowie kognitiven Fähigkeiten (Schober et al., 2007). Zudem sollte im Rahmen des Trainings die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte sowie die Kooperation untereinander gestärkt werden (Lüftenegger et al., 2009). Als Problem im Zuge der Evaluation von TALK zeigte sich die mangelnde Verfügbarkeit von Erhebungsinstrumenten, welche die Komplexität der intendierten Kompetenzen der Lehrkräfte ökologisch valide erfassen.

Vor diesem Hintergrund wurde im Anschluss an die Durchführung von TALK das Forschungsprojekt *“Förderung und Diagnostik von Lebenslangen Lernen (LLL) in der Schule: Entwicklung eines ökologisch validen Diagnoseinstruments zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen“* am Institut für angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft eingeleitet.

Die Ziele dieses, vom Jubiläumsfond der Nationalbank geförderten Projektes sind,

(1) ein ökologisch valides Diagnoseinstrument zu entwickeln, dass fächerübergreifend LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen misst. Hierzu wurde ein Interviewleitfaden entwickelt.

(2) eine Sammlung von Unterrichtsbeispielen zur Förderung von Kompetenzen zum LLL bei SchülerInnen zu erstellen. Durch diese Sammlung wird die Nachhaltigkeit insofern gesichert, dass diese Unterrichtsbeispiele u.a. für LehrerInnentrainings verwendet werden können.

Egger (2010) erstellte auf Basis der Arbeiten von Derndarsky (in Arbeit) die erste revidierte Version des Interviewleitfadens zur Erfassung der LLL-Vermittlungskompetenzen und erprobte diesen an einer Stichprobe von 13 österreichischen Lehrkräften. Eines der konkreten Ziele der vorliegenden Studie ist es, eine überarbeitete Version des Interviewleitfadens zu erstellen, in dem die Optimierungsvorschläge aus der Vorstudie von Egger (2010) eingearbeitet werden. Dieser wird erneut einer größeren Stichprobe vorgegeben, um die vorhandenen LLL-Vermittlungskompetenzen der Lehrkräfte zu erheben (*inhaltliche Fragestellung*). Ein weiteres Ziel ist es, das zur Auswertung erstellte Kategoriensystem zu optimieren und Kriterien für die Gütebewertung (d.h. das Ausmaß der Differenziertheit und Theoriestimmigkeit der Schilderung) der Unterrichtsbeispiele zu entwickeln und anzuwenden (*formale Fragestellung*). Zusammen bilden diese Beurteilungskriterien und der Interviewleitfaden dann das Diagnoseinstrument.

2.4. LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften und ihre Erfassung

Der Kompetenzbegriff

Da eine wissenschaftlich fundierte Messung von Kompetenzen eine besondere Herausforderung darstellt, soll an dieser Stelle kurz auf den Kompetenzbegriff eingegangen werden. Dieser wurde und wird sehr unterschiedlich gebraucht (Spiel et al., 2009): Einerseits bezeichnet er die situative Bewältigung von Anforderungen („Performanz“ des Handelns), andererseits wird Kompetenz als Disposition gesehen. Kompetenzen sind somit als kontextualisiert und spezifisch zu sehen, aber auch auf Transfer und Verallgemeinerung ausgelegt. Eine kompetente Person zeichnet sich danach nicht nur über ihr träges Wissen aus, sondern ist nachweislich und aufgrund ihrer Kompetenz (=latentes

Merkmals) auch in neuen Situationen in der Lage, reale Anforderungen zu bewältigen (Spiel et al., 2011).

Klieme und Hartig (2007, S.74) verstehen Kompetenzen als „*kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen*“. Darauf bezugnehmend werden von Spiel, Schober, Wagner, Reimann und Atria (2006) unter LLL-Vermittlungskompetenzen jene kontextabhängigen kognitiven Leistungsdispositionen von Lehrpersonen zusammengefasst, die auf die Förderung der zentralen LLL-Komponenten abzielen. Es geht hierbei um die Fähigkeit von Lehrkräften, SchülerInnen für Lern- und Bildungsprozesse zu motivieren, sie zum selbst-regulierten Lernen sowie zum kritischen Denken anzuregen und ihre soziale Einbindung zu unterstützen (Spiel et al., 2006).

Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen

Konkrete Forschungsarbeiten über die LLL-Vermittlungskompetenzen stehen derzeit noch aus (Spiel et al., 2006). Eine umfassende und genaue Diagnose von vorhandenen LLL-Vermittlungskompetenzen bei LehrerInnen ist somit notwendig, u.a. weil dadurch wichtige Informationen zur Aufstellung von konkreten Kompetenzmodellen zur LLL-Vermittlung gewonnen werden können. Darüber hinaus sind diese wichtig für konkrete Fördermaßnahmen in der LehrerInnen(aus)bildung (Spiel et al., 2011).

Die Besonderheit bei der Erhebung von Kompetenzen ist, dass sie nur über ihre Kontextspezifität definiert werden können. Das bedeutet, dass - anders als bei Persönlichkeitseigenschaften - immer der Zusammenhang mit der realitätsgetreuen Situation miteingefasst werden muss (Hartig, 2008). Sie werden somit immer in Bezug zur konkreten Situation, in der sie eingesetzt werden, gestellt.

In der vorliegenden Studie werden die Unterrichtsbeispiele zur Förderung von LLL anhand halbstrukturierter Interviews erhoben. Die Durchführung von Interviews mit Lehrkräften bietet hierbei eine ökologisch valide und handlungsnahe Methode zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen. Einerseits sollen die Lehrkräfte dadurch aktiv in ihrer ExpertInnenrolle angesprochen werden, da sie konkrete eigene Unterrichtsbeispiele zur Förderung der LLL-Kompetenzen bei ihren SchülerInnen schildern sollen. Auf der anderen Seite sollen auch ihre Kompetenzen verstärkt werden (Spiel et al., 2011). Reaktanz und Bedrohungsgefühle sollen vermieden werden.

3. Wichtige Schlüsselkompetenzen des LLL

Im Folgenden wird auf die bereits erwähnten vier zentralen Determinanten, die unabhängig von Alter und Bildungskontext als Voraussetzung für LLL gesehen werden können, näher eingegangen. Nach Schober et al. (2007) und Weinert (1996) sind dies:

- (1) Bildungsmotivation und
- (2) Selbstreguliertes Lernen (SRL)

sowie

- (3) Soziale Kompetenzen und
- (4) Kognitive Fähigkeiten.

3.1. Bildungsmotivation

Schober et al. (2009) verstehen unter *Bildungsmotivation* eine anhaltende Motivation und Wertschätzung für Bildung und Lernen. Eine bildungsmotivierte Person zeichnet sich daher durch eine hohe Bereitschaft zur fortwährenden Weiterbildung und eine hohe Lernbereitschaft aus. Es besteht eine starke Ähnlichkeit zum Begriff der *Lernmotivation*, den Schiefele (1996) als Wunsch bzw. Absicht einer Person, sich Inhalte und Fertigkeiten anzueignen definiert. Für den Bereich der Motivation, ihrer Komponenten sowie deren Entwicklung liegt eine Vielzahl an wissenschaftlichen Theorien und Befunden vor, die hier nicht umfassend diskutiert werden können (für einen Überblick vgl. Wigfield & Wentzel, 2007; Urhahne, 2008, zitiert nach Schober et al., 2009) – um jedoch den Begriff der Bildungsmotivation verständlicher zu machen, ist eine kurze Betrachtung der pädagogisch-psychologischen Aspekte des Motivationsbegriffs sinnvoll.

Motivation ist der allgemeine Begriff für alle *Prozesse der Initiierung, der Steuerung und der Aufrechterhaltung physischer und psychischer Aktivitäten; einschließlich jener Mechanismen, welche die Bevorzugung einer Aktivität sowie Stärke und Beharrlichkeit von Reaktionen steuern* (Zimbardo & Gerrig, 2004). In der neueren Forschung wird Motivation nicht mehr als Eigenschaft einer Person gesehen, sondern vielmehr als Prozess, der die Einleitung und Aufrechterhaltung von Handlungen (in diesem Falle Lernhandlungen) steuert (Ziegler, 1999). Das bedeutet auch, dass eine Person weder in jeder Situation gleich stark noch für alle Dinge gleichermaßen motiviert ist. In den verschiedenen motivationstheoretischen Ansätzen besteht Einigkeit darüber, dass motivationalen Prozessen, unabhängig von Fähigkeitsunterschieden, elementare Bedeutung für die Leistungsentwicklung von SchülerInnen zukommt (Schober et al., 2009). Gerade Lernhandlungen

gelten als besonders motivationsabhängig. Empirische Studien fokussieren daher häufig die motivationalen Konstrukte, die die Einleitung und Aufrechterhaltung von Lernhandlungen steuern (Ziegler, 1999) und die die Entwicklung von Interessen (Kap. 3.5.1) entscheidend beeinflussen. Interessen bilden die Basis für eine spezielle, auf bestimmte Inhaltsbereiche gerichtete Lernmotivation. In Kapitel 3.5.1 wird daher ausführlicher auf den Zusammenhang von intrinsischer Motivation und Interesse eingegangen. Von großer Bedeutung für die Lernmotivation ist das Erleben von Autonomie und Selbstbestimmung (Kap. 3.5.5). Eine auf Interesse und Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation kann nach Krapp (2003) auch als „nachhaltige“ Lernmotivation bezeichnet werden.

Einen weiteren starken Einfluss auf die Lernmotivation einer Person hat die Richtung, in der diese Erfolge bzw. Misserfolge attribuiert. Bei einer misserfolgsängstlichen Ausrichtung des Leistungsmotivs gibt es nach Heckhausen (1975, zitiert nach Rheinberg & Fries, 2010) drei Prozesskomponenten, die sich gegenseitig stabilisieren:

- (1) Eine unrealistische *Zielsetzung* (viel zu einfache bzw. schwierige Aufgaben; Zielorientierung s. Kap 5.5.4), damit verbunden
- (2) Die *Attributionstendenz*, eigene Erfolge der Aufgabenleichtigkeit oder dem Glück, eigene Misserfolge dagegen eigenem Fähigkeitsmangel zuzuschreiben (Attribution s. Kap. 3.5.2), woraus
- (3) Die ungünstige *Selbstbewertungsbilanz* entsteht, von Misserfolg stark betroffen zu sein, auf eigene Erfolge aber kaum stolz sein zu können.

Motivationstrainings setzen daher häufig an diesen drei Prozesskomponenten an, mit dem Ziel, misserfolgsängstliche Ausprägungen durch erfolgszuversichtliche Erlebens- und Verhaltensweisen zu ersetzen (Rheinberg & Fries, 2010).

Ausgehend von der Prozesshaftigkeit des Motivationsbegriffs liegt es für eine systematische Förderung von Motivation/Bildungsmotivation nahe, den Handlungsablauf des Lernens als Analysekategorie heranzuziehen. Denn Motivation wirkt nicht nur vor der Handlungsaufnahme, sondern umfasst den gesamten Handlungsprozess einschließlich der Handlungsdurchführung und einer postaktionalen Bewertung des Handlungsergebnisses. Motivieren heißt daher nicht nur zu begeistern oder Entschlossenheit zu fördern. Es können verschiedene Motivationen zugleich auftreten, sodass nach Ziegler (1999) von einer „Konkurrenz verschiedener Handlungsalternativen“ gesprochen werden kann. Eine hohe Motivation für eine bestimmte Handlungsalternative garantiert daher noch nicht die Handlungsdurchführung, solange attraktivere Handlungsalternativen zur Verfügung stehen.

Anhand des Handlungsphasenmodells von Heckhausen (1989) sollen im Folgenden die einzelnen Handlungsphasen einer Lernhandlung vorgestellt werden.

3.1.1. Das Handlungsphasenmodell

Im Handlungsphasenmodell bzw. Rubikonmodell der Handlungsphasen von Heckhausen (1989) wird der Handlungsverlauf in einzelne Handlungsschritte unterteilt. Diesen Handlungsschritten werden vier Phasen zugeordnet, anhand derer das Modell versucht folgende Fragen zu beantworten: Wie wählt eine handelnde Person ihre Ziele aus? Wie plant sie deren Realisierung? Wie führt sie diese Pläne durch und wie bewertet sie die Ergebnisse ihrer Handlungen? (Achtziger & Gollwitzer, 2009).

Ziegler (1999) adaptierte das Handlungsphasenmodell von Heckhausen auf den pädagogisch-psychologischen Bereich, um damit motivationale Prozesse im Lernprozess darzustellen und für Förderansätze zugänglich zu machen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind solche Lernhandlungen und –prozesse wichtig, daher wird Zieglers adaptierte Version des Handlungsphasenmodells im Folgenden dargestellt. Sie bildet die theoretische Grundlage für das Trainingskonzept TALK (Schober et al., 2006) und damit für die Weiterentwicklung des Interviewleitfadens.

Die Abwägephase (prädezisional)

Jede Handlung beginnt zunächst mit der Abwägung und Bewertung verschiedener Handlungsalternativen. Zwei Aspekte spielen bei der Entscheidung für eine Handlungsalternative eine zentrale Rolle: der *Anreiz* einer Handlung und die *subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit*, dass die Handlungsdurchführung gelingt (Heckhausen, 1989). Der Anreiz einer Handlung hängt z.B. unter anderem von Überlegungen über das Ausmaß an Spaß, den die Handlungsausführung macht, oder mögliche Folgekosten (z.B. Strafe für die Handlungsausführung) ab. Zum anderen hängt die Entscheidung von der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit ab, d.h. Erwartung einer Person, ob sie ihr Ziel erreichen kann oder nicht. Der Abwägeprozess endet unter Berücksichtigung dieser beiden Aspekte in der verbindlichen Entscheidung für eine Handlungsalternative.

Nach Ziegler (1999) beziehen sich Fördermöglichkeiten in dieser Phase daher auf die Frage der Anreizsteigerung einer Handlung und auf der anderen Seite auf die Frage, wie die subjektive Erfolgserwartung gesteigert werden kann.

Die Planungsphase (präaktional)

Auch wenn die Entscheidung für eine Handlungsalternative gefällt wurde, bedeutet dies noch nicht, dass das Handlungsziel tatsächlich realisiert wird. In dieser Phase wird ent-

schieden, wann, wo und auf welche Art und Weise gehandelt wird, damit das Erreichen des erwünschten Ziels wahrscheinlich ist (Achtziger & Gollwitzer, 2009). Trotz hoher Motivation kann ein/e SchülerIn schon in der Planungsphase scheitern, wenn er/sie nicht weiß, welche Handlungsschritte zur Zielerreichung gesetzt werden müssen (Ziegler, 1999). Eine Planung konkreter Handlungsschritte (Schober et al., 2006) sowie die Identifikation von Unterstützungsmöglichkeiten spielen in dieser Phase daher eine entscheidende Rolle.

Fördermaßnahmen sollten sich daher auf die Unterstützung von SchülerInnen in der Handlungsplanung beziehen (Ziegler, 1999), d.h. beispielsweise, die Kontextbedingungen für die Handlungsausführung zu spezifizieren (das wann, wie, wo und was einer Handlung).

Die Durchführungsphase (aktional)

Vorrangiges Ziel dieser Phase ist die Durchführung der geplanten Handlung sowie deren erfolgreicher Abschluss. Die Herausforderung besteht darin, dass bei auftretenden Schwierigkeiten eine Anstrengungssteigerung erforderlich ist und unterbrochene Zielhandlungen konsequent wiederaufgenommen werden müssen. Aus diesem Grund ist eine Abschirmung von konkurrierenden Handlungsoptionen (bspw. Telefonanruf einer Freundin), die sich negativ auf die Handlungsausführung ausüben können, wichtig. Nach Heckhausen & Heckhausen (2010) wird die Handlungsdurchführung von der Volitionsstärke des Ziels bestimmt. Die Volitionsstärke, d.h. das Ausmaß der Verpflichtung, den Zielzustand zu erreichen, stellt dabei sozusagen einen Grenzwert für die Anstrengungsbereitschaft dar. Die Handlungsdurchführung wird in dieser Phase vor allem durch die mentale Repräsentation des Ziels, auf das sich der/die Handelnde verpflichtet hat, geleitet.

Ziel der Fördermethoden ist in dieser Phase vor allem die Abschirmung der konkurrierenden Handlungsalternativen (Ziegler, 1999).

Die Bewertungsphase (postaktional)

Mit der Zielerreichung bzw. -nichterreichung tritt die Person in die Bewertungsphase ein. Dabei wird das Ergebnis des realisierten Handlungsziels mit Hinblick auf das am Ende der prädezisionalen Handlungsphase gesetzte Ziel bewertet. Das Ergebnis dieser Evaluation (Soll-Ist-Vergleich) entscheidet, ob die Handlung als Erfolg oder Misserfolg gewertet wird und ob eventuell Nachbesserungen erforderlich sind oder das eigentliche Ziel verändert werden muss, und worauf dieser Erfolg bzw. Misserfolg zurückzuführen ist. Die daraus resultierenden Bewertungen können zukünftige Planungsphasen günstig

oder ungünstig beeinflussen, da sie sich u.a. auf den Anreiz und die subjektive Erfolgserwartung bei der nächsten Handlung auswirken.

Nach Ziegler (1999) besteht die Hauptaufgabe der pädagogisch-psychologischen Fördermaßnahmen daher darin, eine motivational günstige Handlungsbewertung zu unterstützen.

Das Ziel des vorliegenden Kapitels war es, dem/der LeserIn ein Verständnis der pädagogisch-psychologischen Sichtweise von (Bildungs-)Motivation zu geben und einen Einblick in den Aufbau des Handlungsphasenmodells zu geben. Im Folgenden wird auf die zweite LLL-Schlüsselkompetenz, das selbstregulierte Lernen, eingegangen.

3.2. Selbstreguliertes Lernen

Im Laufe des Lebens nimmt die Bedeutung selbstregulatorischer Kompetenzen immer mehr zu, da sich Umwelten verändern und Individuen fortwährend neue Kompetenzen erwerben müssen (Schmitz & Schmidt, 2007).

Selbstreguliertes Lernen wird unterschiedlich definiert. Nach Straka (1996) zeichnet sich selbstreguliertes Lernen durch ein dynamisches Zusammenwirken von Wollen, Wissen und Können aus. Es impliziert, dass der/die Lernende über gut organisierte Wissensbestände verfügt und bereit und fähig ist, die Planung, Organisation, Umsetzung, Kontrolle und Bewertung seines Lernen eigenständig und eigenverantwortlich zu übernehmen.

Nach Brunstein und Spörer (2010) lässt sich selbstreguliertes Lernen durch drei Komponenten kennzeichnen:

- (1) Durch *kognitive Komponenten*, die neben konzeptuellem und prozeduralem Wissen auch das Wissen über aufgabenspezifische Strategien, einschließlich ihrer Anwendungsbedingungen, umfassen;
- (2) Durch *motivationale Komponenten*, die der Initiierung (Selbstmotivierung) und Aufrechterhaltung (Willenskontrolle) von Lernaktivitäten dienen, sowie adaptive Bewertungen von Lernergebnissen (Attribution) und Überzeugungen in die Wirksamkeit des eigenen Lernens einschließen;
- (3) Durch *metakognitive Komponenten*, die neben dem Wissen über eigene Fähigkeiten und eigenes Lernverhalten auch die Planung, Überwachung und Korrektur des eigenen Denkens und Handelns im Hinblick auf angestrebte Lernziele behalten.

Auch in der Definition von Schiefele und Pekrun (1996, S.258) wird der Zusammenhang zwischen Lernmotivation und SRL deutlich:

„Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person, in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation, selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, motivationaler, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht.“

An dieser Stelle ist anzumerken, dass nicht nur das Ausmaß der Motivation die Selbststeuerung des Lernprozesses beeinflusst, sondern auch umgekehrt, die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, sich auf die motivationale Lage von Lernenden auswirkt (Schober et al., 2007) – es besteht somit eine Wechselwirkung zwischen Lernmotivation und dem SRL.

Bei der Betrachtung des selbstregulierten Lernens ist es nach Schmitz & Schmidt (2007) wichtig, den prozessualen Charakter des Lernens nicht zu vernachlässigen (bspw. eine Hausaufgabenbearbeitung). In ihrem Prozessmodell selbstregulierten Lernens wird daher jede Lerneinheit in drei Phasen unterteilt, die im Folgenden beschrieben werden.

3.2.1. Prozessmodell des selbstregulierten Lernens

Das Prozessmodell des selbstregulierten Lernens (Schmitz & Wiese, 2006) gliedert den Lernprozess in eine Abfolge konsekutiver Lernsequenzen, von denen jede aus einer präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phase besteht. In jeder Phase haben dabei bestimmte selbstregulative Kompetenzen einen günstigen Einfluss auf den Lernprozess.

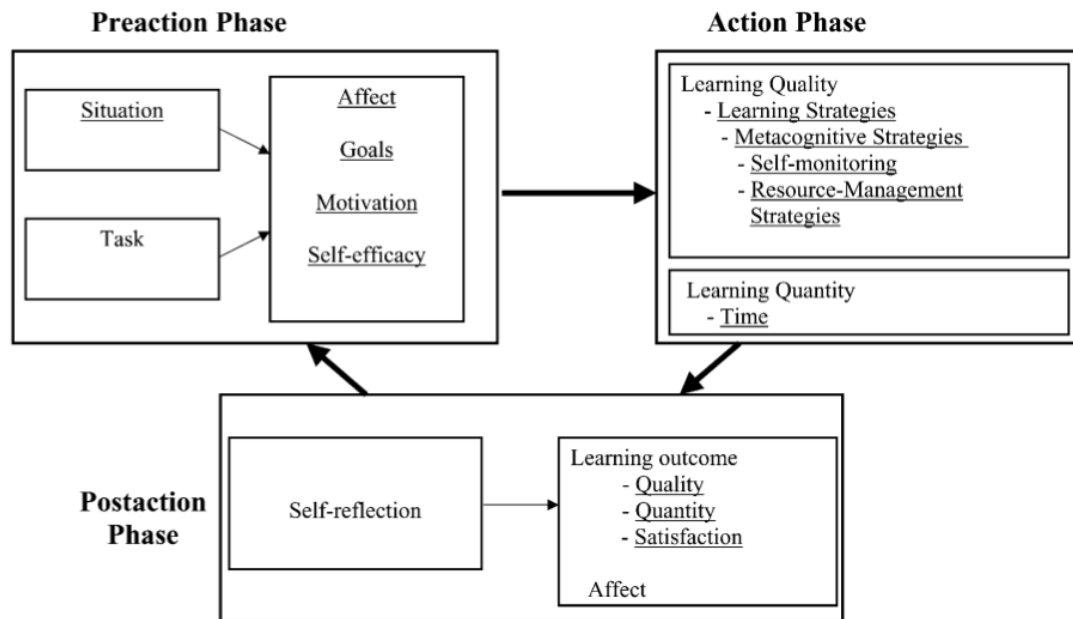


Abbildung 3.1 Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Schmitz & Wiese (2006)

Präaktionale Phase

In der Regel beginnt der Lernprozess in der präaktionalen Phase mit einer (selbst- oder fremdgestellten) Aufgabe, z.B. mit der Hausaufgabenbearbeitung. Die Zielsetzung bildet das Kernstück dieser Phase. Diese ist einerseits abhängig von der Situation (Lernumfeld, Zeitdruck, etc.) in der sich der/die Lernende befindet und andererseits von der Beschaffenheit der Aufgabe (z.B. Schwierigkeitsgrad). Im Zusammenhang mit der Zielsetzung kann in dieser Phase möglicherweise auch die Anstrengungsbereitschaft und Motivation grob eingeschätzt werden. Ebenso wichtig ist die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Aufgabenstellung, sowie das Verfügen über notwendige Ressourcen wie z. B. Lernstrategien oder auch bereits vorhandenes Vorwissen.

Wichtig sind neben den kognitiven und motivationalen Faktoren auch die Emotionen und Befindlichkeiten des/der Lernenden. Zu diesen Emotionen zählen bspw. Angst und Unlust bei schwierigen Aufgaben und Freude und Neugier bei interessanten Aufgaben. Obwohl Emotionen einen Einfluss auf den gesamten Lernprozess haben, werden sie in diesem Modell hauptsächlich der ersten Phase zugeordnet.

Aktionale Phase

In der sich anschließenden aktionalen Phase erfolgt die eigentliche Aufgabenbearbeitung. Günstige Lernergebnisse sind dann zu erwarten, wenn die aufgewendete Lernzeit qualitativ hochwertig genutzt wurde (Quantität und Qualität des Lernens). Dazu werden Lernstrategien eingesetzt, die sich nach Wild und Schiefele (1994) in folgende drei Klas-

sen einordnen lassen: (1) kognitive Lernstrategien (bspw. Wiederholung, Zusammenhänge herstellen); (2) metakognitive Lernstrategien (Planung, Selbstüberwachung und Regulation); (3) ressourcenbezogene Strategien (Intern: bspw. Anstrengung, Zeitmanagement – extern: bspw. Lernumgebung). Von besonderer Bedeutung für das SRL werden hierbei die metakognitiven und ressourcenbezogenen Strategien angesehen, da Lernende das eigene Lernverhalten über den gesamten Lernprozess hinweg selbstüberwachen müssen (Self-Monitoring). Durch diese Selbstüberwachung kann das Lernverhalten flexibel sich ändernden Faktoren im Lernprozess angepasst werden.

Postaktionale Phase

In der postaktionalen Phase, oder auch Phase der Selbstreflexion, wird das erreichte Ergebnis mit dem gesetzten Ziel verglichen und bewertet. Dabei sind die individuelle Bezugsnormorientierung des/der Lernenden und die Art der Leistungsattribution von Bedeutung. Dieser Vergleich zwischen Ist- und Soll-Zustand ist begleitet von positiven oder negativen Emotionen. Fällt die Bewertung des Lernresultats negativ aus, werden für die folgende Lernsequenz Modifikationen geplant. Diese können die Lernstrategien betreffen (Anpassung der bisher realisierten Lernstrategien oder Einsatz neuer Lernstrategien) oder aber die Zielfestlegung. Damit startet wiederum die nächste präaktionale Phase der nächsten Lernsequenz. Die einzelnen Lernsequenzen sind daher über eine „Rückkopplungsschleife“ miteinander verbunden (Schmitz & Schmidt, 2007).

3.3. Soziale und Kognitive Kompetenzen

Als wichtige Voraussetzung für LLL werden neben den beiden dargestellten Kompetenzen (Bildungsmotivation und SRL) auch soziale und kognitive Kompetenzen gesehen.

Nach Lüftenegger et al. (2009) sind im Kontext der Förderung des LLL vor allem jene *sozialen Kompetenzen* relevant, die sich auf die Fähigkeiten zum kooperativen Lernen beziehen. Dazu gehören Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit, Verhaltenskontrolle, Konflikt- und Gruppenmanagement sowie Umgang mit Diversität. Den Lehrpersonen kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, die notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiches kooperatives Lernen zu schaffen und kooperative Lernformen im Unterricht umzusetzen.

Metakognitive Kompetenzen werden auf der anderen Seite als wichtige *kognitive Voraussetzung* für LLL gesehen. Hiermit sind Prozesse wie Planung, Regulierung, Überwachung und Bewerten von eigenen Lernprozessen angesprochen – mit anderen Wor-

ten die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Informationsflut und einem steigenden Innovationsdruck in unserer Wissensgesellschaft sollten auf der anderen Seite kritisches und kreatives Denken, d.h. die Fähigkeiten zur Anwendung von Lernstrategien sowie Denk- bzw. Problemlösestrategien, gefördert werden (Lüftenegger et al., 2009).

Im vorliegenden Kapitel sollte ein psychologisches Verständnis der Schlüsselkompetenzen des LLL vermittelt werden. Im Anschluss folgt die Beschreibung des TALK-Modells, das Motivation und Selbstregulation im Lernprozess verortet.

3.4. Verortung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen im Handlungsphasenmodell nach TALK

Wie zu Beginn bereits kurz erwähnt, bildet das Modell des bereits abgeschlossenen Trainingsprogramms TALK die Grundlage für die durchgeführte Leitfadenenwicklung. Im Folgenden werden daher die wesentlichen Determinanten des LLL nach TALK erläutert.

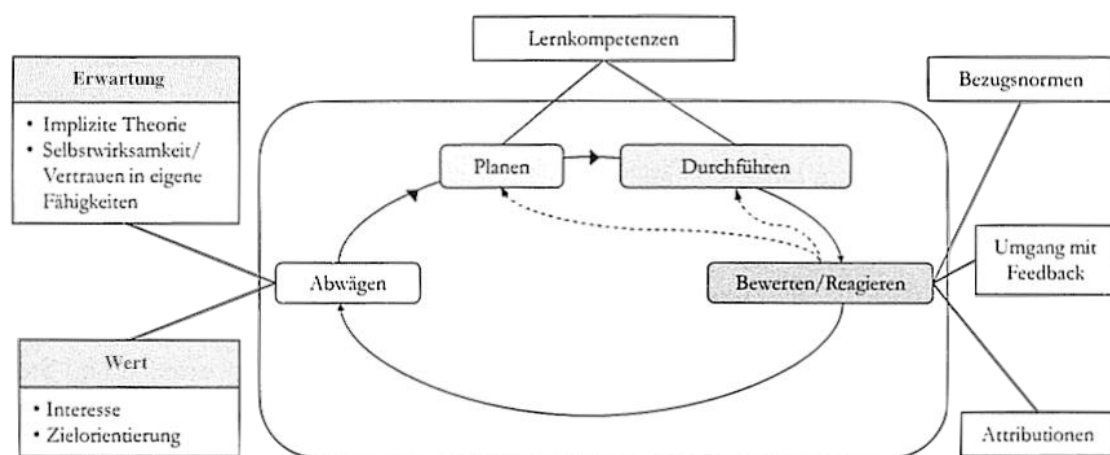


Abbildung 3.2 Übersicht über die Zielvariablen von TALK aus den Bereichen Bildungsmotivation und SRL (Lüftenegger et al., 2009)

TALK ist ein Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen, in dessen Zentrum die zwei psychologischen Konstrukte Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen stehen (vgl. Spiel & Schober, 2002). In der theoretischen Grundlegung wird das Handlungsphasenmodell von Heckhausen (1989) von TALK als Rahmenmodell zur Einordnung von Variablen verwendet. Demnach lassen sich Lernhandlungen in vier Phasen unterteilen, die es systematisch zu fördern gilt: (1) die Aufnahme der Lernhandlung (d.h.

die Entscheidung zum Lernen = prädeziionale Phase/Abwägen), (2) die Planung des Lernens (=präaktionale Phase/Planen), (3) das Handeln im engeren Sinne (die erfolgreiche Ausführung = aktionale Phase/Durchführung) sowie abschließend (4) eine funktionale Handlungsbewertung, sodass Lernen auch in Zukunft attraktiv bleibt (=postaktionale Phase/Bewerten und Reagieren) (Lüftenegger et al., 2009).

Das Modell zeigt, dass in der Abwägephase, welche ausschlaggebend dafür ist, ob ein Lernprozess initiiert wird oder nicht, vier Variablen unmittelbar wirksam sind. Dies sind die implizite Theorie der Begabung, die Selbstwirksamkeit, das Interesse und die Zielorientierung der betreffenden Person. In der Planungsphase ist die Anwendung von Lernstrategien notwendig. In der letzten Phase, der Bewertung der Handlung, sind die Aspekte Bezugsnorm, Attribution und der Umgang mit Feedback wichtige Einflussgrößen, welche direkt auf die Entscheidungsphase für eine erneute Lernhandlung wirken. Diese Determinanten haben einen entscheidenden Einfluss auf die Attraktivität von Lernhandlungen (Spiel & Schober, 2002) und werden im Folgenden näher erläutert.

Die Zielvariablen zu kognitiven und sozialen Kompetenzen wirken sich auf den gesamten Lernprozess aus und sind in der Grafik nicht dargestellt.

3.4.1. Beschreibung motivationaler und selbstregulatorischer LLL - Komponenten im Lernhandlungsprozess

Im vorliegenden Kapitel werden die LLL-Komponenten (s. Abb. 3.2) kurz aus pädagogisch-psychologischer Sicht erläutert. Außerdem wird ihre Rolle im Lernprozess aufgezeigt, was eine Zuordnung zu den einzelnen Handlungsphasen ermöglicht. Die Darstellung der LLL-Aspekte erfolgt jedoch nicht detailliert, da sie lediglich dazu dient, den inhaltlichen Aufbau des Interviewleitfadens nachvollziehbar zu machen und eine Diskussionsgrundlage für die Studienergebnisse zu liefern. Dabei werden manche LLL-Aspekte, die späteren Phasen des TALK-Modells zugeordnet sind, in der Darstellung vorgezogen, wenn sie das Verständnis der anderen Aspekte erleichtern.

3.4.2. Interesse

Der Begriff „Interesse“ wird in verschiedenen Forschungs- und Praxisfeldern unterschiedlich definiert (Krapp 1998, 2010). Im Folgenden kann aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Diplomarbeit nur ein kurzer Überblick über einige wichtige Interessenskonzepte der pädagogischen Psychologie gegeben werden.

Eine allgemeine Definition gibt Amelang (1997, S.1008), der Interesse als „*Konstrukt einer Disposition zu Verhaltens- oder Handlungstendenzen, die auf Gegenstände, Tätigkeiten oder Erlebnisse gerichtet sind und interindividuell variieren nach Intensität (und Generalität)*“ beschreibt. In der pädagogischen Psychologie spielen Interessen eine wichtige Rolle zur Beschreibung und Erklärung von Lernmotivation (Krapp, 2010, Schiefele, 1991). Sie sind einflussreiche (motivationale) Bedingungsfaktoren des Lernens und somit aussagekräftige Prädiktoren der schulischen und akademischen Leistung (Krapp, 1998). Moderne Interessentheorien basieren auf einer Person-Gegenstands-Konzeption, womit in der pädagogischen Psychologie meist die emotionalen, motivationalen und kognitiven Beziehungen einer Person zu Gegenständen des schulischen und akademischen Lernens (Wissensgegenstände) gemeint sind (Krapp 1998, 2010). Die Beziehung zwischen einer Person und einem (Lern-)Gegenstand zeichnet sich durch eine hohe subjektive Wertschätzung des Gegenstands (wertbezogene Valenz) und positive emotionale Erlebnisqualitäten (z.B. optimale Spannung, Freude an der Tätigkeit) während ihrer Realisierung aus (gefühlbezogene Valenz) (Krapp, 1997). Beide Valenzformen korrelieren hoch miteinander. Bei einer hohen wertbezogenen Valenz, d.h. der Interessensgegenstand hat für die Person eine herausgehobene subjektive Bedeutung, besteht ein enger Zusammenhang zum Selbstkonzept der Person. Das Erleben subjektiver Bedeutsamkeit hängt v.a. vom Ausmaß der Identifikation mit den Objekten, Themen oder Handlungsmöglichkeiten innerhalb des frei gewählten Interessensgebietes ab (Krapp, 1997). In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) erklärt Krapp (1997) den Sachverhalt der positiven emotionalen „Färbung“ (gefühlbezogene Valenz) des Interesses mit der Möglichkeit zur Aktivierung und Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse nach Kompetenzerfahrung, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit.

In der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung wird auch zwischen situationalen und individuellen (bzw. persönlichen) Interessen unterschieden.

Individuelles Interesse wird als eine motivationale Disposition im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals aufgefasst (Krapp, 2010). Das bedeutet, dass eine Person freiwillig, d.h. ohne äußeren Zwang, und begleitet von positiven Emotionen längerfristig bestimmte Themen, Bereiche oder Aktivitäten präferiert. Zwischen individuellem Interesse und positiver Valenz besteht ein enger positiver Zusammenhang.

Situationales Interesse bezeichnet hingegen einen durch bestimmte Merkmale gekennzeichneten motivationalen Zustand, der primär durch die besonderen Anreizbedingungen der (Lern-) Umwelt hervorgerufen wird (Krapp, 2010). Das situationale Interesse kann bspw. durch eine interessante Aufbereitung des Lehrstoffs geweckt werden. Lernwirksam wird es jedoch erst, wenn es aufrechterhalten bleibt und dadurch eine länger-

fristige Lernbereitschaft bei den SchülerInnen erzeugt. Unter günstigen Bedingungen kann es dann auch in ein individuelles Interesse übergehen (Krapp, 1998).

Eine große Bedeutung hat in der pädagogischen Psychologie die Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Lernmotivation erlangt.

Intrinsische Lernmotivation zeichnet sich durch den Wunsch oder die Absicht aus, eine bestimmte Handlung durchzuführen, weil die Handlung selbst als interessant, spannend, herausfordernd, usw. empfunden wird. Die Handlung wird demnach um ihrer Selbstwillen ausgeführt. Nach Krapp (1997) wird die intrinsische Qualität einer interessenorientierten Lernhandlung durch die persönliche Identifikation mit dem Interessengegenstand unterstützt und gefördert.

Im Gegensatz dazu wird die *extrinsische Lernmotivation* als Wunsch bzw. Absicht definiert, eine Handlung durchzuführen, um damit positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden. Zwischen dem Interessensbegriff und der intrinsischen Lernmotivation besteht ein enger Zusammenhang. Interesse ist eine der Voraussetzungen für intrinsisch motiviertes Verhalten. Studien konnten einen positiven Zusammenhang zwischen intrinsischer Lernmotivation und schulischen Leistungen zeigen (vgl. Schiefele & Köller, 2010).

Schiefele & Schreyer (1994, zitiert nach Krapp, 2010) konnten in einer Metaanalyse feststellen, dass intrinsische Orientierung im Durchschnitt meist höher mit Lernleistung korreliert als extrinsische Orientierung, die sich besonders dann als vorteilhaft erweist, wenn es um konzeptuelles Lernen geht und es einen relativ engen Zusammenhang zwischen intrinsischer Orientierung und der Verwendung tiefenorientierter Strategien gibt. Dagegen korreliert extrinsische Orientierung nur mit der Verwendung oberflächlicher Lernstrategien. Die enge Verknüpfung von intrinsischen Interesse und tiefenorientierten Lernstrategien tritt vor allem dort auf, wo die Lernsituation durch äußere Vorgaben nicht normiert ist, Spielräume bei der Auswahl und Bearbeitung von Lerngegenständen wahrgenommen werden und wo durch entsprechende didaktische Maßnahmen das Interesse an den vorgegebenen Lerninhalten gezielt gefördert wird (Krapp, 2010).

Betrachtet man die berichteten Forschungsergebnisse, würde die alleinige Förderung von individuellem Interesse im Unterricht positive Auswirkungen auf das Lernverhalten und die Lernmotivation der SchülerInnen haben. Das Bild eines/einer SchülerIn, der/die sich für möglichst viele Fächer und Lerninhalte auf gleich hohem Niveau interessiert, ist jedoch ein idealistisches und daher weder realistisch noch pädagogisch-psychologisch sinnvoll. Durch ein breites Angebot an Lerninhalten und Lerngelegenheiten kann die Schule nur die Chancen für die Entwicklung spezieller Fachinteressen optimieren und professionelle Hilfestellungen geben. Eine Förderung von zeitlich begrenztem, aber den-

noch lernwirksamen situationalem Interesse ist daher ebenso von Bedeutung, da LehrerInnen darauf angewiesen sind, situationales Interesse zu erstellen und über eine gewisse Zeit aufrecht zu erhalten (Krapp, 1998).

Zur Förderung von situationalem Interesse schlägt Mitchell (1993, zitiert nach Daniels, 2008) die Unterscheidung der „catch“- und „hold“-Komponenten vor. Die Neugier für ein Thema zu wecken und somit kurzfristig die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu „fangen“, gelingt häufig schon durch eine interessante Einführung in das Thema. Jedoch sollte der/die SchülerIn den Unterrichtsgegenstand auch als sinnvoll erachten und positive Gefühle während dessen Erarbeitung erleben (wertbezogene Valenz), damit aus dem „eingefangenen“ Interesse eine andauernde Lernbereitschaft entstehen kann. Ob sich aus dem situationalen Interesse ein individuelles Interesse entwickelt, ist jedoch von verschiedenen kognitiv-rationalen und emotionalen Eigenheiten der Person abhängig (Krapp, 1998).

Auf der anderen Seite sollte es ein Ziel von Fördermaßnahmen sein, vorhandene Interessen von SchülerInnen aufrecht zu erhalten. Aus den Studienergebnissen von Deci et al. (1993; 1991, zitiert nach Krapp, 1998), die sich mit dem Phänomen der Reduzierung von Interesse und intrinsischer Motivation befassten, konnte Prenzel (1994, S.1329) drei Bedingungskomplexe identifizieren, die sich beeinträchtigend auf bereits vorhandene Interessen auswirken können:

- *„Minutiöses Vorschreiben, wie Schüler Aktivitäten auszuführen haben; Entziehen oder Einengen von Spielräumen und Wahlmöglichkeiten;*
- *Rückmeldungen über unzureichende Lernfortschritte, die vom Schüler weniger als Information über seinen Könnensstand denn als massive Kontrolle empfunden werden;*
- *geringe soziale Einbeziehung oder Einbindung aufgrund eines Interaktions- und Unterrichtsklimas, welches durch mangelnde Partnerschaftlichkeit und Kooperation gekennzeichnet ist.“*

Obwohl es zu den beschriebenen Förderzielen noch wenig konkrete und elaborierte Förderansätze gibt (Krapp, 1998), liefern einige empirische Untersuchungen bereits wertvolle Anhaltspunkte zur Interessensförderung. In der Sekundarstufe, die sich in der Regel auf spezielle Fächer oder Fachrichtungen beziehen, sind dies bspw. die Studien von Baumert & Köller (1998) oder Daniels (2008).

Im Handlungsphasenmodell wird das Interesse, wie aus der theoretischen Herleitung zu erschließen ist, als motivationale Bedingung der Abwägephase zugeordnet wird (s. Abb.3.1).

3.4.3. Attributionen

Unter Attributionen (engl. „attributions“) sind Ursachenzuschreibungen zu verstehen. Im Kontext dieser Studie handelt es sich dabei um die von Personen angenommenen Erklärungen und Begründungen von leistungsbezogenem Verhalten und deren Auslösern und Konsequenzen (Möller, 2010). Als Erklärung für das Auftreten von Ursachenzuschreibungen nennt Weiner (1985, zitiert nach Möller, 2010) die beiden Prinzipien *mastery*, das Bestreben, über die Ursachensuche zu besseren Ergebnissen zu gelangen, und *functionalism*, das Motiv, die Umwelt besser zu verstehen. In schulischen Leistungssituationen konnte wiederholt festgestellt werden, dass insbesondere Misserfolge zu vermehrter Ursachensuche führen (Möller & Köller, 1999; Möller & Köller, 2000). Ähnliches gilt für überraschende Ereignisse, bei denen die Kontrolle durch Ursachensuche zurückgewonnen werden soll, um in Zukunft auf ähnliche Situationen besser vorbereitet zu sein (Möller, 2010).

Die verschiedenen Attributionsstile werden der vierten Phase des Handlungsphasenmodelles zugeordnet, da die Erklärung und damit einhergehende Bewertung von Leistungsergebnisse immer erst nach Handlungsabschluss erfolgt (Dresel, 2004; Spiel & Schober, 2002).

Weiner (1986) unterscheidet Attributionen danach, ob sie sich auf internale oder externale Faktoren (Lokalitätsdimension) bzw. auf stabile oder variable Faktoren (Stabilitätsdimension) beziehen und bzgl. ihrer Kontrollierbarkeit. Diese Einteilung wird in der folgenden Tabelle grafisch anhand eines Achtfelderschemas dargestellt.

Tabelle 3.1 Klassifikation von Ursachenerklärungen für Leistungsergebnisse nach den Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit nach Weiner (1986, zitiert nach Dresel, 2004)

	Kontrollierbar		Unkontrollierbar	
	stabil	variabel	stabil	variabel
internal	Konstante eigene Anstrengung	Variable eigene Anstrengung	Eigene Fähigkeit	Eigene Müdigkeit und Stimmung; Fluktuation der eigenen Fähigkeit
external	Konstante Anstrengung anderer Personen	Variable Anstrengung anderer Personen	Fähigkeit anderer; Aufgabenschwierigkeit	Müdigkeit; Stimmung und Fluktuation der Fähigkeit anderer; Zufall

Je nachdem, welches Attributionsmuster gewählt wird, kann die Lernmotivation, das Lernverhalten und der Selbstwert der Lernenden günstig oder ungünstig beeinflusst werden. In schulischen Leistungssituationen wird die größte Bedeutung den internalen Faktoren Anstrengung und Fähigkeit zugesprochen. Die Stabilitätsdimension beeinflusst bspw. vor allem die Erwartungen an zukünftige Leistungen - bei einer Attribution einer schwachen Leistung auf stabile Faktoren (eigene Fähigkeit), wird ein/e SchülerIn zukünftig mit ähnlich schwachen Leistungen rechnen. Er/sie wird nicht davon ausgehen, dass seine/ihre niedrige Begabung durch vermehrte Anstrengung zu kompensieren sei, daher wären variable Anstrengungsattribution an dieser Stelle geeigneter. Tabelle 3.2 gibt einen Überblick über mögliche emotionale Reaktionsmuster bei Attribution auf Erfolg bzw. Misserfolg.

Tabelle 3.2 Emotionale Reaktionen auf Attributionsprozesse (nach Zimbardo & Gerrig, S.535, 2004)

Emotionale Reaktion		
Attribution	Erfolg	Misserfolg
Fähigkeit	Kompetenz Zuversicht Stolz	Inkompetenz Resignation Depression
Anstrengung	Erleichterung Zufriedenheit Entspannung	Schuld Scham Furcht
Handlungen Anderer	Anerkennung Dankbarkeit	Ärger Wut
Zufall/Glück	Überraschung Schuld	Überraschung Erstaunen

Zu beachten ist jedoch, dass Ursachen nicht ausschließlich nach rationalen Kriterien zugeschrieben werden. Es bestehen mehrere Theorien über typische Attributionsmuster (z.B. Möller & Köller, 2004, Dresel, 2004).

Eine dieser Theorien ist die Selbstwerttheorie, wonach bspw. SchülerInnen mit einem niedrigen leistungsbezogenen Selbstvertrauen ihre gute Leistung häufig spontan mit ihrer Fähigkeit begründen. Denn laut der Selbstwerttheorie werden Erfolge eher auf interne Ursachen zurückgeführt, um das Selbstvertrauen zu erhöhen (Möller & Köller, 2004). Eine Selbstwertminderung entsteht hingegen, wenn Misserfolge ungünstig auf interne, stabile und unkontrollierbare Faktoren attribuiert werden. Dieser Attributionsstil führt bei SchülerInnen häufig zu negativen Emotionen, einer geringen Ausdauer und einer niedrigen Erfolgserwartung für zukünftige Lernhandlungen. Er entspricht auch eher der Konsistenztheorie, nach der Personen grundsätzlich bemüht sind, Bestätigungen ihrer eigenen Annahmen zu erhalten. Demnach würde eine Person mit niedrigem Selbstwert einen Misserfolg eher auf die eigene mangelnde Begabung zurückführen. An

dieser Stelle sei anzumerken, dass solch ungünstige Zuschreibungen vermehrt von Mädchen als von Jungen gezeigt werden (Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996; Perrez, Schröder, Schattenburg & Plancherel, 1994; zitiert nach Dresel 2004). Jungen führen schulische Erfolge stärker auf ihre Fähigkeiten, Mädchen stärker auf ihre Anstrengungen und externe Faktoren zurück (Dresel, 2004).

Der fundamentale Attributionsfehler zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass Handlungen und Ereignisse sehr stark als Folge internaler Faktoren betrachtet werden. Die Bedeutung des motivationalen Faktors „Anstrengung“ zu überschätzen kann dabei motivational durchaus günstig sein, weil damit auch die wahrgenommene Kontrolle über die eigene Leistung steigt (Weiner, 1995, zitiert nach Möller, 2010).

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl verschiedener Trainingsprogramme, die die Veränderung von Attributionsmustern anstreben. Techniken des Modelllerns nutzen bspw. die günstigen Auswirkungen von internal-variabler Misserfolgsattribution, indem TeilnehmerInnen eines Trainings entweder ein möglichst ähnliches oder statushohes Modell gezeigt wird, dass günstige Attributionsmuster zeigt (Perry & Penner, 1990, zitiert nach Möller, 2010). Weiterhin werden in Motivationstrainings und/oder auch Reattributionstrainings günstige Attributionsmuster eingeübt (Schober, 2002; DeCharme, 1968, zitiert nach Möller, 2010).

3.4.4. Bezugsnormen

Als Bezugsnorm (engl. „reference norm“) bezeichnet man einen Standard bzw. Maßstab, mit dem das Resultat einer Leistung verglichen wird (Rheinberg & Fries, 2010). Dieser Vergleich dient in Leistungskontexten dazu, die eigene Leistung als Erfolg oder Misserfolg einzuschätzen (Schober, 2002).

Die Bezugsnormen werden der letzten Phase des Handlungsphasenmodells zugeordnet, da die Einschätzung des Erfolgs anhand von Referenzsystemen nach Handlungsabschluss erfolgt (Schober et al., 2007).

Es werden drei Arten von Bezugsnormen unterschieden, die soziale, die individuelle und die sachliche Bezugsnorm (Rheinberg & Fries, 2010).

Bei der *sozialen Bezugsnorm* werden die Leistungen des Einzelnen nach ihrem Verhältnis zur Leistung einer Gruppe beurteilt. Die SchülerInnen werden bspw. nach Anzahl ihrer erreichten Punkte in eine Rangfolge gebracht, der anschließend Notenstufen zugeordnet werden. Die vergebene Note eines/einer SchülerIn repräsentiert somit „nur“ seine Leistung bzgl. der Vergleichs-/Lerngruppe und hängt damit zu einem wesentlichen Teil von der Leistungsstärke der Lerngruppe ab. Daraus folgt auch, dass sich ein/e SchülerIn

nur dann verbessern kann, wenn er/sie sich relativ gegenüber seinen MitschülerInnen steigert und damit durchsetzt, was jedoch eher den Konkurrenz- statt den Kooperationsgedanken stärkt. Bei ausschließlicher sozialer Bezugsnorm gibt es zudem keine Möglichkeit Einsicht in die intraindividuelle Lernentwicklung noch in die Leistungsfortschritte der gesamten Klasse zu erhalten. Dies hat zur Folge, dass Leistungen größtenteils als stabil und unveränderlich wahrgenommen werden, was wiederum mit stabilen Attributionen auf Fähigkeit und Begabung einhergeht (Rheinberg & Fries, 1998). Besonders bei schwächeren SchülerInnen, die häufige Misserfolgserlebnisse haben, wirkt sich dies negativ auf die Motivation aus (Schober, 2002).

Im Gegensatz zur sozialen Bezugsnorm wird bei der *individuellen Bezugsnorm* die Leistungsentwicklung einer Person als Vergleichsstandard herangezogen. Der Lernzuwachs eines/einer SchülerIn kann damit sichtbargemacht werden, wodurch z.B. ein Rückbezug auf das Lernverhalten möglich ist, was wiederum positive Auswirkungen auf die intrinsische Motivation haben kann. Der/die SchülerIn erlebt seine eigene Leistung somit als variabel und beeinflussbar. Dies wirkt sich positiv auf die Attribution bei Leistungserfolgen aus, was zu vermehrter Anstrengung und Ausdauer führt. Darüber hinaus erlaubt die individuelle Bezugsnorm eine stärkere Abstimmung von Aufgaben mit individuellen Fähigkeiten von Lernenden (Schober, 2002). Des Weiteren konnte in verschiedenen Studien, die die Effekte der individuellen Bezugsnorm mit der sozialen Bezugsnorm verglichen, gezeigt werden, dass SchülerInnen bei individueller Bezugsnorm weniger Prüfungsangst und Schulunlust zeigten. Zudem steigerte sich die Selbstwirksamkeitserwartung und Verbesserungsmotivation. Es entwickelte sich eine realistischere Zielsetzung und eine geringere Furcht vor Misserfolg. Die individuelle Bezugsnorm führte zu einer höheren Mitarbeitsfrequenz und besseren Leistungen der SchülerInnen (Rheinberg & Fries, 2010).

Bei der *sachlichen Bezugsnorm* werden bestimmte sachbezogene Kriterien als Maßstab herangezogen. Dadurch wird der Lernfortschritt des/der SchülerIn häufig nicht sichtbar gemacht.

Die von den Lehrkräften präferierte Bezugsnorm hat somit einen deutlichen Einfluss auf die Motivation und Attributionen der SchülerInnen. Jedoch konnte gezeigt werden, dass statt einer einseitigen Orientierung vor allem eine Kombination aus *sachlicher* und *individueller Bezugsnorm* empfohlen werden kann (Heckhausen, 1974, zitiert nach Schober, 2002).

3.4.5. Zielorientierungen

Elliot (2005, zitiert nach Köller & Schiefele, 2010, S. 959) definiert Zielorientierungen (engl. „goal orientations“) als *„dauerhaft im Gedächtnis repräsentierte Zielüberzeugungen, die einen dispositionalen Charakter haben und in leistungsthematischen Situationen handlungsleitend sind“*. Eine Vielzahl von Studien konnte belegen, dass Zielorientierungen wichtige Determinanten von Lernverhalten und Motivation sind (eine Übersicht geben Köller & Schiefele, 2010).

Die pädagogisch-psychologische Forschung stellt im Wesentlichen zwei Formen der Zielorientierungen gegenüber, die *Aufgabenorientierung* bzw. *Lernzielorientierung* und die *Folgenorientierung* bzw. *Leistungszielorientierung*. Auch wenn sich die Bezeichnungen der Zielorientierungen je nach Autor unterscheiden, so ist die inhaltliche Bedeutung doch überwiegend dieselbe. Im Fall der Aufgaben- bzw. Lernzielorientierung strebt eine Person in leistungsthematischen Situationen danach, ihre Fähigkeit zu demonstrieren, indem sie bestimmte Aufgaben bzw. Probleme bewältigen kann. Zudem gehen aufgabenorientierte Personen davon aus, dass schulische Erfolge vor allem durch Interesse, Anstrengung, Kooperation mit anderen und ein verstehendes Lernen zu erreichen sind (Köller & Schiefele, 2010). Dementsprechend hat die Aufgabenorientierung auch positive Auswirkungen auf die Motivation – Misserfolge werden als Herausforderungen angesehen, die mit einem erhöhten Maß an Anstrengung überwunden werden können und zum Erwerb neuer Kompetenzen führen können. Die Aufgabenorientierung wird häufig als Form intrinsischer Motivation verstanden, da bestimmte Handlungen ausgeführt werden, weil sie selbst als spannend oder interessant erachtet werden (Schiefele, 2009).

Im Gegensatz dazu streben leistungszielorientierte Personen eher danach, positive Bewertungen der eigenen Kompetenz im Vergleich zu anderen Personen zu erhalten. Daher wird die Leistungszielorientierung auch mit extrinsischer Motivation in Verbindung gebracht, da eher die Folgen der Lernhandlung wünschenswert sind, als dass der Lerngegenstand um seiner selbst willen gelernt wird. Das Verhalten bei Misserfolgen hängt bei Personen mit Leistungsorientierung von der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ab. Wenn die Person ihre Fähigkeit als hoch einschätzt, wird bewältigendes Verhalten vorausgesagt. Personen mit niedrig eingeschätzter Fähigkeit attribuieren ihren Misserfolg konsistent mit ihrem Selbstbild auf mangelnde Fähigkeit, was jedoch negative Folgen wie hilfloses Verhalten, weniger Ausdauer und somit häufig keine Lernfortschritte zur Folge hat (Köller & Schiefele, 2010).

Insgesamt belegen verschiedene Studien viele Vorteile der Lern- gegenüber der Leistungsorientierung (Spinath & Schöne, 2003). Diese zeigen günstigere Attributionen für Erfolg und Misserfolg (d.h. eigene Anstrengung anstelle von Fähigkeit), positive Emotio-

nen gegenüber Lern- und Leistungsaufgaben, vermehrte intrinsische Motivation und höheres Interesse am Lerngegenstand. Lernzielorientierte beschäftigen sich tiefer mit dem Lernmaterial und zeigen mehr Ausdauer, was zu besseren Leistungen im Vergleich zu Leistungszielorientierten führt. Aufgrund dieser Ergebnisse sollten Fördermaßnahmen von Lehrpersonen v.a. auf die Lernzielorientierung ausgerichtet sein. Vorschläge für solche Fördermaßnahmen geben u.a. Pintrich & Schunk (2002).

Zielorientierungen wirken sich an jeder Stelle des Handlungsprozesses aus. Sie werden im vorliegenden Modell jedoch der Abwägephase zugeordnet, da die Attraktivität und Wichtigkeit einer Handlungsalternative vor allem durch die Zielorientierung entscheidend beeinflusst wird.

3.4.6. Selbstwirksamkeit – Fähigkeitsselbstkonzept

Bandura definiert Selbstwirksamkeit (engl. „self efficacy“) als *„a judgment of one's capability's to organize and execute given types of performances“* (Bandura, 1997, S.21). Unter dem Begriff der Selbstwirksamkeit versteht man somit die Einschätzung eigener Fähigkeiten, bestimmte Handlungen zu organisieren und auszuführen um ein angestrebtes Ziel zu erreichen (Zimmermann, 2000).

Nach Bandura (1997) basiert der Begriff der Selbstwirksamkeit auf der Trennung von Ergebniserwartungen und Wirksamkeitserwartungen. Die Ergebniserwartung definiert sich durch die Überzeugung einer Person, welches Verhalten zu erfolgreichen bzw. erfolglosen Ergebnissen führen wird. Die Ausprägung der Wirksamkeitserwartung zeigt, ob eine Person sich selbst in der Lage sieht, ein Verhalten zu zeigen, dass zum Erfolg führt. Beide Erwartungen sind positiv korreliert, d.h. die Ergebnisse, die man erwartet, hängen davon ab, ob man sich deren Erreichung zutraut (Köller & Möller, 2010).

Selbstwirksamkeitserwartungen werden der Abwägephase zugeordnet, da eine als hoch empfundene Selbstwirksamkeit eines/einer SchülerIn sich auf die Entscheidungsprozesse folgender Handlungen auswirkt.

Abbildung 3.3 zeigt die Determinanten der Selbstwirksamkeit und veranschaulicht die verhaltensregulatorische Funktion der Selbstwirksamkeit. Sie verdeutlicht auch, dass Selbstwirksamkeit nicht direkt, sondern über persönliche Zielsetzungen und selbstregulative Prozesse auf Leistungs- und Lernverhalten wirken.

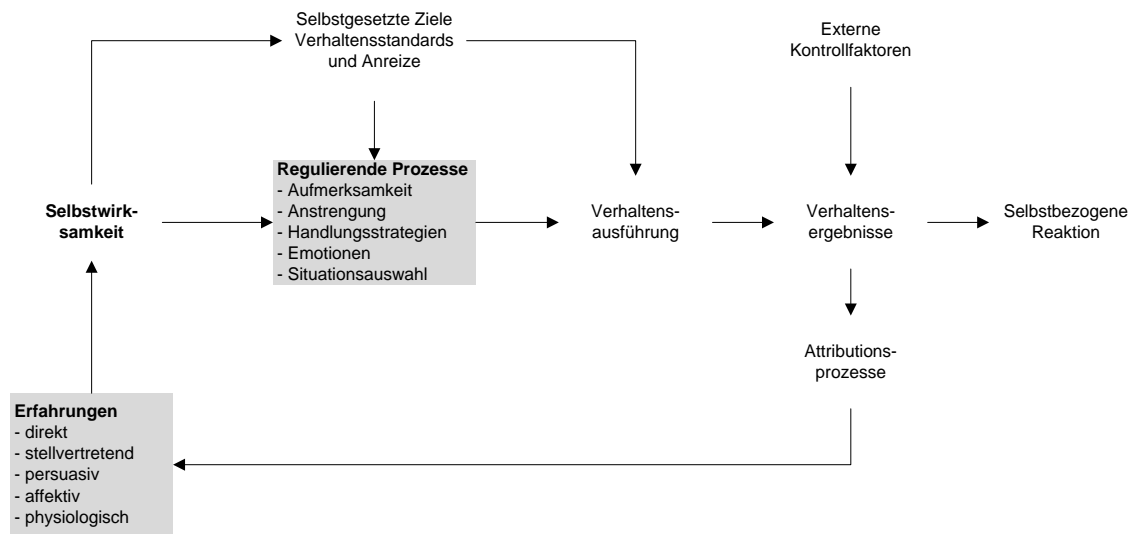


Abbildung 3.3 Determinanten und Effekte der Selbstwirksamkeit (Jonas & Brömer, 2002, S.2912, zitiert nach Köller und Möller, 2010)

Zum besseren Verständnis des Konstrukts der Selbstwirksamkeit, wird im Folgenden eine kurze Abgrenzung zum Konstrukt des Selbstkonzepts gegeben.

Während sich die Selbstwirksamkeit im Leistungsbereich auf selbstwahrgenommene Kompetenzen im Hinblick auf die Bewältigung einer Aufgabe beziehen („*Ich glaube, dass ich den Satz übersichtlich darstellen kann*“, deutsche Übersetzung aus Zimmermann, 2000, S. 84), umfasst das schulische Selbstkonzept breitere Facetten. So gibt es eine evaluative („*Ich bin besser/schlechter als andere*“), eine affektive („*Ich liebe/hasse Mathematik*“) und eine kognitive („*Ich bin gut/schlecht in Mathematik*“) Komponente (Köller & Möller, 2010, in Anlehnung an Bong und Clark, 1999). Das Selbstkonzept kann im Vergleich zur Selbstwirksamkeit als globaleres Konstrukt verstanden werden. Selbstwirksamkeitserwartungen basieren in erster Linie auf Erfahrungen, die in der Vergangenheit bei gleichen bzw. ähnlichen Aufgaben gemacht wurden (Bandura, 1997). War man erfolgreich, so wird die Erwartung, wieder erfolgreich zu sein, relativ hoch ausgeprägt sein. Jedoch sollte an dieser Stelle auch der Zusammenhang mit dem Attributionsmuster beachtet werden, denn bedeutend ist, auf welche Ursachen frühere Erfolge zurückgeführt werden. Wenn ein Erfolg z.B. allein auf Glück attribuiert wurde, wird in einer folgenden, ähnlichen Situation eher nicht mit hohen Bewältigungserwartungen gerechnet (es sei denn, die Person geht davon aus, immer ein „Glückspilz“ zu sein). Das schulische Selbstkonzept setzt sich dagegen eher aus sozialen Vergleichen, in diesem Fall z.B. der Gegenüberstellung von Leistungen in einem Fach mit den Leistungen der anderen Schüler in diesem Fach, zusammen (Möller & Köller, 2004).

Zu den zentralen Quellen für Selbstwirksamkeit zählen neben den bereits erwähnten Bewältigungserfahrungen (bei Erfolg vs. Misserfolg), auch stellvertretende Erfahrungen, die durch die Beobachtung eines erfolgreichen bzw. erfolglosen Modells entstehen. Weitere Einflussgrößen sind verbale Rückmeldungen durch Dritte, sowie physiologische und affektive Zustände, bei denen Personen aufgrund ihrer starken Erregung während der Leistungssituation auf Kompetenzmangel schließen (Köller & Möller, 2010).

Unumstritten sind die Effekte, die Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Motivation und schulische Leistungen haben. In Studien konnte nachgewiesen werden, dass SchülerInnen mit einer höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung höhere Leistungen, stärkere Ausdauer und lernförderlichere Lernstrategien zeigen (Zimmermann, 2000; Hsieh & Schallert, 2008; Liem, Lau & Nie, 2008, zitiert nach Köller & Möller, 2010). Des Weiteren konnte ein Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und selbstreguliertem Lernen belegt werden, der im Sinne der Kompetenz zum selbstregulierten Lernen z.B. eine angemessene Zielsetzung, Strategiewahl und die Selbstbeobachtung fördert (Zimmermann, 2000; Möller & Köller, 2010).

Aufgrund der dargestellten positiven Effekte einer hohen Selbstwirksamkeit sollte es im schulischen Unterricht ein zentrales Ziel sein, diese zu fördern. Dies gelingt, indem man Möglichkeiten schafft, dass SchülerInnen Kompetenzerlebnisse haben, d.h. sich für ihre Handlungsergebnisse als verantwortlich erleben. Die individuelle Bezugsnorm eignet sich beim Feedbackgeben besonders gut, um SchülerInnen eigene Lernfortschritte vor Augen zu halten und damit das Selbstwirksamkeitsgefühl zu steigern. Nach Helmke (2003, zitiert nach Köller & Möller, 2010) erleben SchülerInnen dann Erfolge und Selbstwirksamkeit, *„wenn Fragen in eine angemessene Schwierigkeitszone zwischen Unter- und Überforderung fallen; es eine ausgewogene Mischung von ‚low-level‘ und ‚high-level‘ Fragen gibt; sowohl eindeutige als auch mehrdeutige Fragen vorgesehen werden; alle SchülerInnen gleichermaßen in Frage-Antwort-Sequenzen einbezogen werden und wenn SchülerInnen bei schwierigen Fragen ermuntert werden, Nachfragen zu stellen oder Hilfe zu erbitten“*.

3.4.7. Implizite Theorien

Unter impliziten Persönlichkeitstheorien werden Annahmen von Menschen über das Ausmaß der Veränderbarkeit persönlicher Eigenschaften verstanden (Dweck & Molden, 2005). Im Leistungskontext ist insbesondere die implizite Theorie des/der Lernenden in Bezug auf ihre eigene Begabung interessant. Dweck (1999) unterscheidet hierbei nach der Wesenstheorie (entity theory) und der Veränderbarkeitstheorie (incremental theory). Personen, die der Wesenstheorie zuzuordnen sind, betrachten Intelligenz als unverän-

derbare Eigenschaft, während VeränderbarkeitstheoretikerInnen ihre eigene Begabung als (z.B. durch vermehrte Anstrengung) veränderbar betrachten. Misserfolge sind für WesenstheoretikerInnen bedrohlich und führen zu negativen Emotionen sowie hilflosem Verhalten, da sie ihre nicht vorhandene Begabung dafür verantwortlich machen. Bei den VeränderbarkeitstheoretikerInnen hingegen wird ein Misserfolg als lernrelevante Information betrachtet und führt zu bewältigungsorientiertem Verhalten, da an eine Erweiterung der eigenen Fähigkeiten geglaubt wird. VeränderbarkeitstheoretikerInnen orientieren sich stärker an Lernzielen (Lernzielorientierung, vgl. Kap. 3.5.4), was wiederum mit einem günstigeren Attributionsstil einhergeht (Dweck & Molden, 2005). Aus diesem Grund sollten sich Fördermaßnahmen vor allem auf die flexible Begabungstheorie bzw. Veränderbarkeitstheorie beziehen.

Im Handlungsphasenmodell werden implizite Persönlichkeitstheorien vor allem der ersten Phase (Phase des Abwägens) zugeordnet, da sie sich – ähnlich wie das Selbstwirksamkeitsempfinden – auf die Wahl der Handlungsziele und die Erfolgserwartung auswirken (Schober, 2002).

3.4.8. Umgang mit Feedback

In der Bewertungsphase, der letzten Phase des Handlungsprozesses, ist ein angemessener Umgang mit Feedback motivational bedeutsam. LehrerInnen sollten das Feedback so geben können, dass SchülerInnen ihre Leistungsergebnisse motivationsförderlich bewerten. Die folgenden drei Aspekte sind unabhängig von der Feedbackmethode von zentraler Bedeutung (Merzinger & Schnack, 2007):

Erkennen von Leistungskriterien

SchülerInnen sollen die Möglichkeit bekommen, die Kriterien für die Bewertung ihrer Leistungen und die damit verbundenen Anforderungen kennen zu lernen.

Selbsteinschätzung in Bezug auf vorgegebene Kriterien

SchülerInnen sollen die Möglichkeit bekommen, die eigenen Leistungen zu vorgegebenen Anforderungen in Beziehung zu setzen und realistisch einzuschätzen.

Erschließen von Entwicklungsperspektiven

SchülerInnen sollen die Möglichkeit bekommen, die nächst bessere Leistungsstufe zu erkennen, um die Entwicklung der Leistung konkret antizipieren und eigenständig planen zu können.

Es gibt zahlreiche Vorschläge zur motivierenden Feedbackgestaltung in der pädagogischen Literatur (vgl. Schober, 2002; Dresel, 2004). Bastian, Combe & Langer (2007) schlagen verschiedene Feedbackmethoden vor, zu ihnen zählen bspw. allgemeine

Kommunikationsregeln für das Feedbackgespräch oder auch spezifische Methoden, wie z.B. das Erstellen von Kompetenzrastern.

In einigen Situationen erfolgt das Feedback jedoch zu einem Zeitpunkt, an dem sich bei dem/der SchülerIn bereits dysfunktionale Attributionsstile verfestigt haben können. Basierend auf der in Kapitel 3.5.2 (Attribution) dargelegten Handlungsrelevanz attributionaler Prozesse wurde bereits deutlich, dass die Verbesserung dysfunktionaler Attributionsstile einen vielversprechenden Ansatz zur Motivations- und Leistungsförderung darstellt (Dresel, 2004). Aus diesem Grund wird im Folgenden kurz eine Technik, das Reattributionstraining, beispielhaft vorgestellt werden. Finsterwald (1999, zitiert nach Dresel, 2004) konnte in einer metaanalytischen Untersuchung von Studien aus unterschiedlichen Leistungskontexten feststellen, dass mit Reattributionstrainings Attributionsstil, Fähigkeitsüberzeugungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungsqualität wirksam gefördert werden können. So verbessern z.B. Trainings, die innerhalb des regulären Unterrichts von Lehrkräften durchgeführt wurden, die Lernmotivation, das Lernverhalten und die Schulleistung von SchülerInnen. Im Reattributionstraining werden motivationsabträgliche Ursachenerklärungen von Erfolg bzw. Misserfolg durch Ursachenerklärungen, die günstige Konsequenzen für die nachfolgende Lernmotivation haben ersetzt. Den erlebten Misserfolg auf variable und kontrollierbare Ursachenfaktoren, wie z.B. mangelnde Anstrengung, zurückzuführen wirkt sich günstig auf die Lernmotivation aus, während eine Attribution auf stabile Ursachenfaktoren, wie bspw. mangelnde Fähigkeit/Begabung ungünstige Auswirkungen hat.

Reattributionstrainings können sich durch eine *direkte* oder *indirekte* Herangehensweise auszeichnen (Dresel, 2004). Die Vorteile der direkten Attributionsrückmeldungen überwiegen häufig im Vergleich zur indirekten Rückmeldungsmethode. Im Gegensatz zur direkten werden bei der indirekten Methode Ursachen von Leistungsergebnissen nicht klar benannt, sondern müssen von dem/der SchülerIn selbst erschlossen werden. SchülerInnen müssen daher sehr viel Information verarbeiten, was insbesondere jüngere SchülerInnen häufig überfordert. Bei der direkten Attributionsrückmeldung werden Ursachen anhand der Klassifikation von Weiner (1986, zitiert nach Dresel, 2004) hingegen direkt benannt.

Neben der Austeilung in direkte und indirekte Vorgehensweisen, lassen sich im pädagogisch-psychologischen Kontext zwei Grobkategorien von Reattributionstechniken benennen: *Modellierungs- und Kommentierungstechniken*. Modellierungstechniken beruhen auf den Prinzipien des sozialen Lernens (Bandura & Walters, 1963, zitiert nach Finsterwald et al., 2012), bei denen ein Modell erwünschte Attributionen formuliert oder seine eigene Leistungsentwicklung wiedergibt, in der günstige Attributionsmuster enthal-

ten sind. Kommentierungstechniken zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass zu Leistungsergebnissen von SchülerInnen ein Feedback im Sinne der erwünschten Attribution gegeben wird. Diese Methode wird entweder unmittelbar verbal oder schriftlich gegeben. Bei der schriftlichen Methode werden bspw. meist nach einer Leistungsabfrage zu den Noten Erklärungen für den Leistungserfolg geschrieben.

Auch wenn das Reattributionstraining nachweisbar eine wirksame und im schulischen Kontext gut einsetzbare Interventionsform ist, ist sie trotzdem keineswegs immer die optimale Intervention. Es ist vor allem dann erfolgsversprechend, wenn die motivationalen Probleme zum Teil aus einer systematischen Unterschätzung von eigenen Fähigkeiten resultiert oder wenn SchülerInnen nach Misserfolgen Hilflosigkeitssymptome zeigen und in der Folge die Lerngegenstände abwerten, um ihren Selbstwert zu schützen (Dresel, 2004).

3.4.9. Lernstrategien

Unter Lernstrategien (engl. „learning strategies“, „learning styles“) werden jene Verhaltensweisen und Kognitionen verstanden, die von Lernenden aktiv zum Zweck des Wissenserwerbs eingesetzt werden (Wild, 2010). Die Kenntnis und Anwendung von Lernstrategien bildet die Voraussetzung für effektives selbstständiges Lernen (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Ohne diese lernstrategischen Voraussetzungen kann selbstständiges Lernen bei komplexen Inhalten und anspruchsvollen Aufgaben nach Weinert (1996) zu Lerndefiziten, fehlerbehafteten Kenntnissen und Misserfolgserlebnissen führen. Neben der kognitiven Seite lassen sich Lernstrategien daher auch auf die Beeinflussung motivationaler und affektiver Zustände beziehen. Da die motivationalen Anteile des Lernprozess in dieser Arbeit gesondert behandelt wurden, liegt der Schwerpunkt bei den Selbstregulationsmaßnahmen im Lernhandlungsprozess vorrangig auf kognitiv etikettierten Lernstrategien.

Taxonomie der Lernstrategien

Eine Taxonomie solcher Lernstrategien liegt von Wild, Schiefele & Winteler (1992, zitiert nach Baumert et al., 2000) vor, die zwischen drei Formen (kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien) unterscheiden. Diese drei werden im Folgenden kurz erläutert:

Kognitive Lernstrategien (Strategien zur Informationsverarbeitung) beziehen sich auf jene Prozesse, die unmittelbar mit der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung verknüpft sind. Weinstein und Mayer (1986) unterscheiden hierbei nach Elaborationsstrategien, Organisationstrategien und Wiederholungsstrategien. Diese Dreiteilung ist

zunächst eine von vielen Möglichkeiten der Systematisierung von Lernstrategien, jedoch in der Literatur die am häufigsten anzutreffende und wird daher im Folgenden kurz erläutert:

Elaborationsstrategien dienen der bedeutungshaltigen Integration der neuen Information in das bereits vorhandene Wissen. Typische Elaborationsstrategien sind z. B. sich Beispiele zu überlegen oder Gelerntes mit eigenen Worten zu formulieren. Bei einfacheren Lernaufgaben kann auch die Erstellung mentaler Bilder oder die Bildung eines sinnvollen Satzes, der die Einzelelemente der zu merken- den Punkte verbinden kann, hilfreich sein (Wild, 2010).

Mithilfe der *Organisationsstrategien* sollen innerhalb eines neuen Wissensbereiches Ordnungsbeziehungen herausgearbeitet werden, um sich so ein kohärentes Bild vom Thema aufzubauen. Dies kann durch das Herausarbeiten wichtiger Gedanken, Fakten und Zusammenhänge oder auch ihrer Darstellung in Tabellen oder Diagrammen geschehen (Wild, 2010).

Durch die Anwendung von *Wiederholungsstrategien* werden Inhalte im Arbeitsgedächtnis aktiv gehalten um somit die Voraussetzung zu schaffen, dass die Informationen anschließend im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Die einzu- prägenden Inhalte besitzen einen niedrigen Transformationsgrad, d.h. sie werden so eingeprägt, wie sie vorliegen. Typische Wiederholungstechniken sind das wiederholte Aufzählen oder Benennen von Einzelpunkten einer Liste oder auch dessen Herausschreiben und Unterstreichen wichtiger Passagen (Wild, 2010).

Metakognitive Strategien (Strategien zur Lernprozesssteuerung) beziehen sich auf das Ausmaß, in dem Lernende eigene Lernziele planen, ihren Lernfortschritt überprüfen und ihr Lernverhalten regulieren (Wild, 2010).

Ressourcenbezogene Strategien beziehen sich auf alle Lernaktivitäten, die geeignet sind, die eigentlichen Informationsverarbeitungsprozesse indirekt zu unterstützen. Zu diesen Aktivitäten können bspw. die Planung der Arbeitszeit, die Schaffung einer geeigneten Lernumwelt und das Lernen in Arbeitsgruppen gezählt werden (Wild, 2010).

Im vorliegenden Kapitel wurden die Schlüsselkompetenzen zum LLL aus psychologischer Perspektive erläutert. Die wesentlichen motivationalen und selbstregulatorischen Teilkomponenten, an denen pädagogische Fördermaßnahmen konkret ansetzen können, wurden auf Basis des TALK-Modells identifiziert und erläutert. Diese Ausführungen zum theoretischen Gerüst bilden die Brücke zum eigentlichen Forschungsgegenstand dieser Arbeit, den LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften und deren Erfassung.

4. Fragestellungen

4.1. Hauptfragestellungen

Aufbauend auf den geschilderten bisherigen Forschungstätigkeiten (s. Kap.2.3) werden folgende zentrale inhaltliche Fragestellungen in der vorliegenden Arbeit untersucht:

- 1.) Auf welche Weise werden LLL-Komponenten im Bereich der (Bildungs-) Motivation und des selbstregulierten Lernens (Interesse, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Planung der Handlungsschritte und Zeitmanagement, Lernstrategien, Metakognitionen, Bezugsnormen, Attributionen, Umgang mit Feedback) von den Lehrkräften vermittelt bzw. gefördert?
- 2.) In welchem Umfang fördern Lehrkräfte SchülerInnen im Bereich motivationaler und selbstregulatorischer LLL-Komponenten?

Da ein weiterer Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der Weiterentwicklung des bereits bestehenden Interviewleitfadens liegt, wird auch folgende formale Fragestellung beantwortet:

- 3.) Welche Antwortmuster werden mit dem vorliegenden Interviewleitfaden erzielt?

4.2. Subfragestellungen

Fragestellungen 1 und 2 werden in folgende Subfragestellungen gegliedert:

Auf welche Weise / In welchem Umfang wecken und/oder steigern Lehrkräfte das Interesse ihrer SchülerInnen für das Fach?

Auf welche Weise / In welchem Umfang stärken Lehrkräfte das Vertrauen der SchülerInnen in ihre Fähigkeiten?

Auf welche Weise / In welchem Umfang unterstützen Lehrkräfte ihre SchülerInnen in der Planung von Lernhandlungsschritten sowie im Zeitmanagement?

Auf welche Weise / In welchem Umfang unterstützen Lehrkräfte ihre SchülerInnen in der Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten?

Auf welche Weise / In welchem Umfang werden Lernstrategien von den Lehrkräften vermittelt?

Auf welche Weise / In welchem Umfang werden SchülerInnen darin unterstützt, den eigenen Lernprozess zu reflektieren?

Auf welche Weise / In welchem Umfang unterstützen Lehrkräfte einen günstigen Attributionsstil ihrer SchülerInnen verbunden mit emotional positiven Reaktionen auf Leistungsergebnisse?

Auf welche Weise / In welchem Umfang werden den SchülerInnen individuelle Lernfortschritte im Unterricht bewusst gemacht?

Auf welche Weise / In welchem Umfang wird Feedback von Lehrpersonen im Unterricht gegeben?

Fragestellung 3 wird in folgende Subfragestellungen gegliedert:

Wie differenziert werden die Unterrichtsbeispiele geschildert (Analyse der Differenziertheit)?

In welchem Ausmaß stimmen sie mit der zugrundeliegenden Literatur überein (Analyse der Theoriestimmigkeit)?

5. Methode

5.1. Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Rahmen einer qualitativen Pilotstudie Einzelinterviews mit 20 Lehrkräften eines deutschen Gymnasiums geführt. Da diese Forschungsfragen einem nahezu unerforschten Gegenstandsbereich zuzuordnen sind, wurde ein exploratives Vorgehen gewählt. Es handelt sich hierbei um ein qualitatives, halbstrukturiertes Leitfadeninterview, wodurch bestimmte Themenbereiche der Förderung vom Lebenslangen Lernen vorgegeben werden konnten und die Antworten trotzdem offen erfolgten. Der vorliegende Interviewleitfaden basiert auf der Arbeit von Egger (2010) und wurde vor dem erneuten Einsatz den Optimierungsvorschlägen entsprechend überarbeitet. Der Leitfaden ermöglicht es, gezielt nach Methoden zu fragen, die die LehrerInnen zur Vermittlung der Kompetenzen zum LLL einsetzen. Weitere Vorteile der halbstandardisierten Interviewführung sind die bessere Vergleichbarkeit der Antworten und ein erleichtertes strukturiertes Vorgehen bei der Auswertung. Dadurch wurde auch die Identifikation von Unterschieden und Ähnlichkeiten in den Vermittlungstechniken erleichtert.

5.2. Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurden 20 Lehrkräfte aus dem Georg-Büchner-Gymnasium in Seelze befragt. Von diesen 20 TeilnehmerInnen unterrichteten je 5 in einem der Fachbereiche Mathematik, sprachliche Fächer, sowie natur- und gesellschaftlichen Fächer von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Die vorliegende Stichprobe setzte sich aus 9 Männern und 11 Frauen zusammen. Der Altersdurchschnitt beträgt 42,7 Jahre (min = 27, max = 62) mit einer mittleren Berufserfahrung von 15,9 Jahren (min = 2, max = 32). Die Schulangehörigkeit beträgt im Durchschnitt zehn Jahre (min = 1, max = 30). Im Rahmen von Fortbildungen haben sich vier der Lehrkräfte mit Gesprächsführung bzw. Kommunikation beschäftigt, zwei weitere Teilnehmerinnen gaben an, mit dem Konzept des LLL bereits Erfahrungen gemacht zu haben und drei berichteten, in Fortbildungen allgemein von zugehörigen Methoden gehört zu haben. Der Zugang zu der Schule und den StudienteilnehmerInnen wurde über einen persönlichen Kontakt zum Schulleiter ermöglicht.

5.3. Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen wurden halbstandardisierte Leitfadeninterviews geführt. Wie in Kap. 2.3 bereits geschildert, erstellte Egger (2010) auf Basis der Arbeiten von Derndarsky (in Arbeit) die erste überarbeitete Version des Interviewleitfadens und erprobte diesen an einer Stichprobe von 13 Lehrkräften aus einer Hauptschule in Vorarlberg und einer allgemeinbildenden höheren Schule in Wien. Die Ergebnisse von Derndarsky (in Arbeit) und Egger (2010) zeigten dieselbe Problematik: das Ziel konkreter, kontextspezifischer Unterrichtsbeispiele wurde nur selten erreicht. Aufbauend auf den Ergebnissen und Optimierungsvorschlägen aus Eggers Studie wurden unter Supervision von Univ.-Prof. DDr. Christiane Spiel und in Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Noreen Krause und Julia Klug einige Veränderungen am Leitfaden und dem Kategoriensystem vorgenommen, die im Folgenden erläutert werden.

Der vorgegebene Interviewleitfaden lässt nach der Überarbeitung in sechs Abschnitte unterteilen (siehe Tabelle 5.1).

Tabelle 5.1 Aufbau des standardisierten Interviewleitfadens

Leitfaden-Abschnitte	Dauer	Themen, Fragen, Anweisungen	Hilfsmaterial
Begrüßung	1-2 min.	1a) Einverständnis zur Tonbandaufnahme 1b) Zusicherung der Anonymität	
Klärung - Hintergrund, Ziele, Ablauf des Interviews	3-5 min.	2) Psychologische Definition des LLL nach TALK	
Abfrage persönlicher Daten	5-10 min.	3) z.B. Alter, Lehrerfahrung, Unterrichtsgegenstand der Lehrperson etc.	Fragebogen
Inhaltlicher Input	10 min.	4) Besprechung und Visualisierung des Lernhandlungsphasenmodells nach Ziegler (1999)	Abbildung des Handlungsphasenmodells
Befragung	30-40 min.	5a) Anleitung zur kontextspezifischen und konkreten Beispielschilderung 5b) Am Lernhandlungsphasenmodell orientierte Interviewfragen zu den LLL-Förderaspekten 1-8: <ol style="list-style-type: none"> 1. Interesse 2. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten 3. Planung von Lernhandlungen 4. Lernstrategien 5. Selbstreflexion 6. Individuelle Bezugsnorm 7. Attributionen 8. Umgang mit Feedback 5c) Bewertungsvorgang	Raster zur Schilderung der Rahmenbedingungen
Abschluss des Interviews	1-10 min.	6) Klärung offener Fragen und Anmerkungen	Bewertungsformular

Im Folgenden wird der Ablauf des Interviews (in Anlehnung an Egger, 2010) erläutert. Zum besseren Verständnis werden die überarbeiteten Abschnitte des Interviewleitfadens detailliert beschrieben. Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang einzusehen.

Nachdem zu Beginn des Interviews das *Einverständnis zur Tonbandaufnahme* eingeholt und die *Anonymität zugesichert* wurde (1a, 1b) erfolgen in einem zweiten Schritt die *Klärung des Hintergrunds, der Ziele und des Ablaufs des Interviews* (2). Dabei wird auch auf die *Definition von LLL nach TALK* eingegangen um die Lehrperson von Anfang an mit einem psychologischen Verständnis des Konzeptes vertraut zu machen. Der dritte Abschnitt umfasst *allgemeine Fragen zu Person und Schule* (3), die in Form eines Fragebogens schriftlich beantwortet werden sollen (Vorlage s. Anhang). Im Anschluss folgt ein zehn-minütiger *inhaltlicher Input* (4), in dem jede Phase des Lernhandlungsphasenmodell bzw. Rubikon-Modell erläutert wird (Heckhausen, 1989; Ziegler, 1999; Schober et al., 2007). Hierzu wird den Lehrkräften folgende Abbildung des Handlungsphasenmo-

dells (Abb. 5.1) vorgelegt, wobei parallel zur Besprechung des Modells und seiner Phasen die relevanten motivationalen und selbstregulatorischen Aspekte jeder Phase sukzessive schriftlich von dem/der Interviewerin in die dafür vorgesehenen Stellen eingetragen werden (Vorlage s. Anhang). Die überarbeiteten Felder sind grau hinterlegt. Es handelt sich dabei um die Aufteilung in die zwei getrennten Aspekte *Handlungsschritte und Zeitmanagement*, sowie *Unterstützungsmöglichkeiten* in der Planungsphase, die im Interviewleitfaden nach Egger (2010) in einem Punkt zusammengefasst waren.

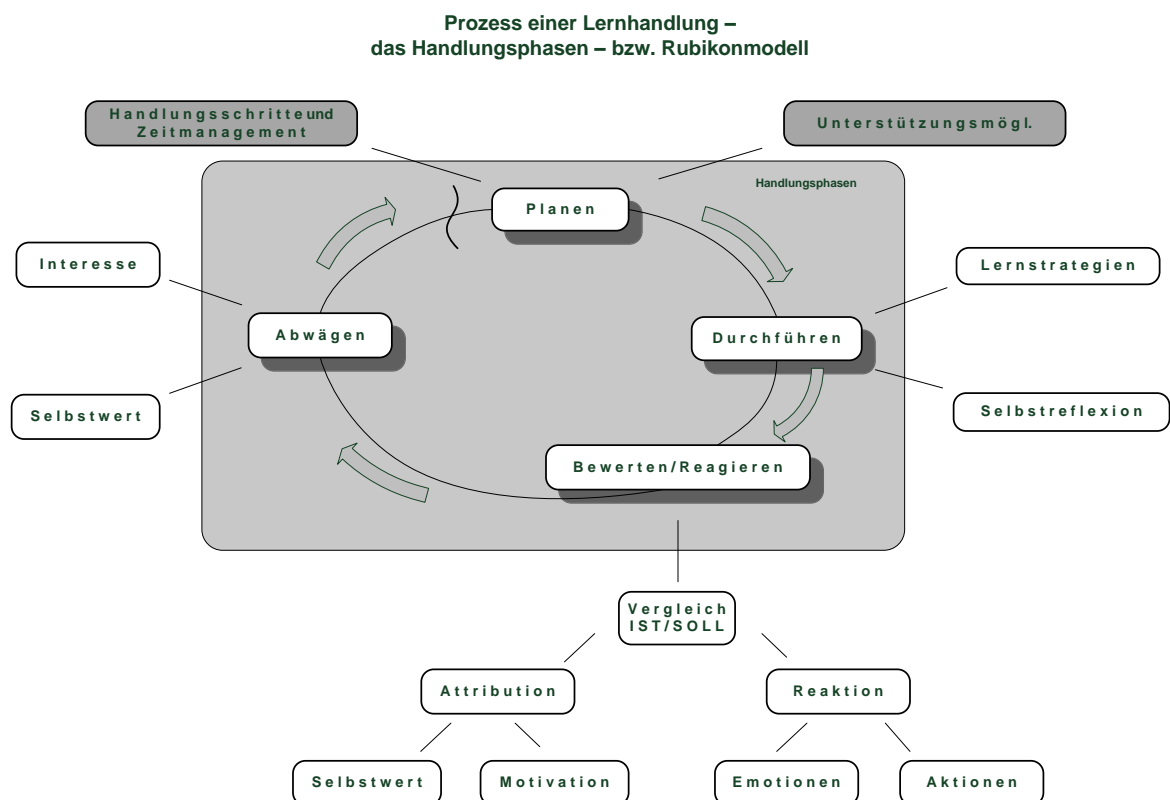


Abbildung 5.1 Ausschnitt aus dem Interviewleitfaden: das Handlungsphasenmodell

Das Handlungsphasenmodell veranschaulicht, welche Kompetenzen für einen günstigen Lernverlauf wichtig sind. Es liefert somit konkrete Ansatzpunkte zur Formulierung der Leitfragen und erlaubt es demzufolge, die Lehrpersonen gezielt nach der Vermittlung motivationaler und selbstregulatorischer Kompetenzen bei schulischen Lernaktivitäten zu befragen. Mithilfe der leitfadenorientierten Modellbesprechung soll sichergestellt werden, dass die Lehrkräfte mit einem wissenschaftlichen Verständnis der LLL-Aspekte vertraut sind und dieses in ihren Antworten berücksichtigen. Des Weiteren sollen mit der Visualisierung des Modells die Aufmerksamkeit und Einprägung der Inhalte auf Seiten des/der Interviewten gefördert werden.

Der theoretische Input bildet die Grundlage für die darauf folgende *Befragung* (5), in welcher die Fragen zur Erfassung von Unterrichtsbeispielen bezüglich der LLL-Vermittlung im schulischen Kontext gestellt werden. Mithilfe der Schilderung von Unterrichtsbeispielen soll eine genaue und realitätsgetreue Abbildung des LehrerInnenhandelns und –verhaltens bei der LLL-Vermittlung gewährleistet werden, die sich im Zuge einer Kompetenzerhebung als zentral erweist. Die Lehrpersonen werden an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, konkrete Antworten, die auch Informationen über die Rahmenbedingungen (Schulstufe, Unterrichtsfach, Ort des Geschehens etc.) umfassen, zu geben (5a). Dazu wird den Interviewpersonen ein Raster vorgelegt, welches die wichtigsten Rahmenbedingungen enthält, mit dem Ziel, eine differenzierte und kontextspezifische Schilderung der Unterrichtsbeispiele einerseits zu erleichtern und andererseits zu sichern. Hierbei wurde der Begriff des Lernziels durch den leichter verständlichen Begriff der Aufgabenanweisung ersetzt und die erläuternden Fragen zum besseren Verständnis ausformuliert (Veränderungen in Abb. 5.2 grau unterlegt).

Rahmenbedingungen zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele:

Unterrichtsgegenstand	Welches Fach?
Schulstufe	Welche Klasse / Schulstufe?
Ort	Ereignete sich die Situation im Unterricht, während der Nachmittagsbetreuung, außerhalb des Klassenzimmers?
Aufgabenanweisung	Worin bestand die Aufgabenanweisung an die SchülerInnen?
LehrerInnenverhalten	Was haben Sie in der konkreten Situation gesagt bzw. getan?
SchülerInnenverhalten	Was haben die SchülerInnen gesagt bzw. getan?

Abbildung 5.2 Ausschnitt aus dem Interviewleitfaden: Rahmenbedingungen zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele

Alle Fragen orientieren sich in logischer Abfolge am Verlauf der Lernhandlungsphasen und beziehen sich auf die im inhaltlichen Input erläuterten LLL-Aspekte (5b). Die Spezifizierung der Fragen basiert auf dem im Theorieteil dieser Arbeit dargestellten Hintergrund. Bei der Förderung des Interesses, als motivationaler Aspekt der Abwägephase,

ist es demnach einerseits wichtig, Interesse zu wecken und andererseits auf vorhandene Interessen einzugehen. Egger stellte insgesamt eine Frage zum Aspekt der Interessensförderung. In der vorliegenden überarbeiteten Version wird diese in zwei Subfragestellungen aufgeteilt. Die Fragen zur *Interessensvermittlung* in der Abwägephase lauten daher:

„1.1 In der Phase des Abwägens - wenn es also darum geht eine Lernhandlung zu beginnen - spielt ja – wie vorhin erwähnt - das Interesse der SchülerInnen eine große Rolle. Beschreiben Sie mir bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie bei Ihren SchülerInnen das Interesse für das Fach wecken?

1.2 Beschreiben Sie mir bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie auf bereits vorhandene Interessen der SchülerInnen eingehen?

Frage 1.3 der Abwägephase betrifft die *Stärkung des Vertrauens der SchülerInnen in ihre Fähigkeiten*, das im Zusammenhang mit dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Selbstwirksamkeit steht. Einen Einblick in den genauen Wortlaut dieser und weiterer unveränderter Fragen liefert der angehängte Interviewleitfaden.

Die zwei Fragen der Planungsphase beziehen sich auf die Förderung ressourcenbezogener Strategien zur *Planung und Organisation von Lernhandlungen*. Es wird danach gefragt, wie Lehrpersonen ihre SchülerInnen hinsichtlich Zeitmanagementstrategien und dem Aufsuchen von Unterstützungsmöglichkeiten fördern. In Übereinstimmung mit der Modellüberarbeitung (s. Abbildung 5.1) hat die Überarbeitung des Leitfadens auch an dieser Stelle die ursprünglich eine Frage in zwei Fragen aufgeteilt. Die beiden neuen Fragestellungen lauten daher:

„2.1 Wie unterstützen Sie die SchülerInnen in der Planung von Lernhandlungen, d.h. bei der Planung von Handlungsschritten und dem Zeitmanagement? Fällt Ihnen (auch) dazu ein Beispiel aus dem Unterricht ein?

2.2 Wie unterstützen Sie die SchülerInnen bei der Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten?“

Frage 3.1 betrifft die Vermittlung kognitiver *Lernstrategien*, die Schmitz und Schmidt (2007) zufolge die größte Rolle in der aktionalen Phase spielen. In Frage 3.2 wird auf die Förderung von selbstreflexiven Fähigkeiten eingegangen. Die Lehrpersonen werden befragt, wie sie die *Selbstreflexion* ihrer SchülerInnen fördern und sie zur Selbstbeobachtung, Kontrolle und Regulierung des Lernprozesses anregen.

In der letzten Phase des Handlungsphasenmodells, der Bewertungs- und Reaktionsphase, wird wieder nach motivationalen LLL-Förderaspekten gefragt. Frage 4.1 und optional 5.1 betreffen die Förderung eines *angemessenen attributionalen Umgangs mit Leistungsergebnissen* sowie die *Feedbackvermittlung*. Zwei Fragen (4.2) beziehen sich auf

die *Berücksichtigung einer individuellen Bezugsnorm* im schulischen Alltag, die gegenüber den anderen beiden Bezugsnormformen eine Vormachtstellung für Förderansätze besitzt. Die Lehrpersonen sollen einerseits Auskunft darüber geben, wie sie den Schülerinnen individuelle Lernfortschritte bewusst machen und andererseits, wie sie diese in die Benotung einfließen lassen können.

Nach dem Abschluss einer Phase des Handlungsmodells werden die Lehrkräfte dazu angehalten, die genannten Fördermaßnahmen je Unterrichtsbeispiel einerseits hinsichtlich der allgemeinen Maßnahmenqualität und andererseits der Gelungenheit ihrer Umsetzung in der geschilderten Situation zu bewerten. Dazu werden ihnen folgende zwei Fragen gestellt:

Generelle Maßnahmenqualität:

Wie gut schätzen Sie die geschilderte Maßnahme hinsichtlich der Förderung des jeweiligen LLL - Aspekts im Allgemeinen ein?

Gelingen der Maßnahme:

Wie gut ist Ihnen die Umsetzung der Maßnahme in der geschilderten Situation gelungen?

Diese Bewertung erfolgt auf einer Schulnotenskala mit einem Kontinuum von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ und wird in einer Vorlage (s. Abbildung 5.3) von den Lehrkräften eingetragen.

Unterrichtsbeispiele	Generelle Maßnahmenqualität	Gelingen der Umsetzung
Abwägen:		
1.1 Interesse		
1.2 Selbstwert		
Planen:		
2.1 Handlungsschritte/ Zeitmanagement		
2.2 Unterstützungsmöglichkeiten		
Durchführen:		
3.1 Lernstrategien		
3.2 Selbstreflexion		
Bewerten:		
4.1 Attribution		
4.2 Individuelle Bezugsnorm		
Optional: Feedback		
5.1 Feedback von LehrerInnen		

Abbildung 5.3 Vorlage zur Einschätzung der Unterrichtsbeispiele seitens der Lehrkräfte

Alle Fragen des Interviewleitfadens haben somit ein offenes Antwortformat, mit Ausnahme der Bewertung der Unterrichtsbeispiele (Ratingskala).

Das Interview endet mit dem sechsten Abschnitt des Leitfadens, in dem den Interviewten Raum für *Fragen und Anmerkungen* gegeben wird (6).

5.4. Durchführung

Der erste Kontakt zum Georg-Büchner-Gymnasium erfolgte im Mai 2011. Aufgrund eines persönlichen Kontakts zum Schulleiter des Gymnasiums bot sich der Studienautorin die Möglichkeit, diesen ausführlich über den Ablauf und die Inhalte der Interviews aufzuklären und das Studienbegleitschreiben (siehe Anhang) an die LehrerInnen weiterzuleiten. Das Studienbegleitschreiben diente dazu, Informationen über das Forschungsanliegen bereitzustellen und die Teilnahmemotivation zu erhöhen. Anschließend wurden Interviewtermine für September/Oktober 2011 vereinbart. Die Interviews wurden von der Studienautorin persönlich in unbesetzten Klassenräumen oder LehrerInnenzimmern des Schulgebäudes geführt, wobei die Dauer eines Interviews zwischen einer und eineinhalb Stunde/n betrug. Sie wurden auf Tonband aufgezeichnet. Um eine möglichst hohe Standardisierung der Interviewsituation zu erreichen, las die Studienautorin den Leitfadentext ohne freie Formulierungen vor und hielt sich an den vorgegebenen Ablauf des Interviewleitfadens. Das Ziel war es, dadurch annähernd gleiche Ausgangsbedingungen zu schaffen, um starke Unterschiede im Verständnis und der Beantwortung der Leitfragen vorzu-

beugen. Kurze Unterbrechungen während der Durchführung der Interviews, wie z.B. Pausenlärm oder eintretende Personen, konnten jedoch nicht verhindert werden.

Die Interviews wurden im November 2011 transkribiert. Ihre Auswertung wurde im Dezember 2011 abgeschlossen.

5.5. Transkription und Auswertung

Die Tonbandaufnahmen wurden wörtlich transkribiert, wobei eine Übertragung ins normale Schriftdeutsch mit Bereinigung des Dialekts erfolgte. Es wurde auf Füllwörter (z.B. „mhm oder „äh“) und auf über das Wortprotokoll hinausgehende Informationen (bspw. Pausen, Lachen, etc.) verzichtet. Auslassungen größerer Textpassagen erfolgten nur bei inhaltlich eindeutig irrelevanten Erzählungen oder längeren Unterbrechungen.

Die Auswertung basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Egger (2010) entwickelte in ihrer Arbeit den ersten Entwurf für ein Kategoriensystem (Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung). Dieses Kategoriensystem wurde im Zuge dieser Arbeit inhaltlich überarbeitet und gekürzt. Dabei wurden für alle zentralen LLL-Variablen (Förderung von Interesse, Selbstwert, Lernstrategien etc.) separate Kategoriensysteme erstellt. Diese Kategoriensysteme dienen der Aufbereitung der Daten zur Beantwortung der Fragestellung 1 und 2; für Fragestellung 3 wurde eine Strukturierung nach formalen Gesichtspunkten (Differenziertheit, Theoriebasis) vorgenommen.

Alle Transkripte wurden zur Auswertung in das Computerprogramm MAXqda eingelesen¹.

¹ MAXqda ist ein Computerprogramm, das Auswertungen im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse unterstützt

6. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews wurden anhand dreier Kriterien ausgewertet. In Unterkapitel 6.1 wurden die Antworten zu Beginn anhand von inhaltsbezogenen Kriterien beurteilt (*inhaltsbezogene Ergebnisse*). Für jede Subfragestellung wurden die genannten Fördermaßnahmen mithilfe des überarbeiteten Kategoriensystems (Kap. 5.5) ausgewertet und die Häufigkeiten der Nennungen pro Fördermethode berechnet. Die darauffolgende Auswertung in Unterkapitel 6.2 bezieht sich auf die formale Antwortstruktur der geschilderten Unterrichtsbeispiele. Hierzu wurden Kategoriensysteme zur Beurteilung der Differenziertheit und Theoriestimmigkeit der Unterrichtsbeispiele erstellt, die eine Berechnung der Gesamtgüte eines Unterrichtsbeispiels ermöglichten. Mit den gewonnenen Ergebnissen der Güteberechnungen wurden weitere Analysen am Institut für angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien durchgeführt. Die Ergebnisse zur Interrater-Übereinstimmung in Bezug auf die Bewertung der Gesamtgüte, zum Zusammenhang zwischen Alter und Beispielgüte, sowie zu Geschlechtsunterschieden in der Beispielgüte werden in 6.2.3 dargestellt. Im abschließenden Unterkapitel 6.3 werden die *personenbezogenen Ergebnisse* berichtet, die die Selbsteinschätzungen der Unterrichtsbeispiele seitens der LehrerInnen erläutern.

6.1. Inhaltsbezogene Ergebnisse

Zur Erstellung der inhaltsbezogenen Ergebnisse wurden die genannten Fördermaßnahmen mithilfe des überarbeiteten Kategoriensystems für jede Subfragestellung (in Anlehnung an Egger) ausgewertet und die Häufigkeiten der Nennungen pro Fördermethode berechnet. Insgesamt ergaben sich dabei 212 Kodiereinheiten bzw. Unterrichtsbeispiele. In einer Antwort auf eine Subfragestellung wurden häufig mehrere Unterrichtsbeispiele zum selben Aspekt geschildert, sodass pro Antwort dementsprechend viele Kodiereinheiten vergeben werden konnten. Im Folgenden werden die Subfragestellungen entsprechend der Reihenfolge des Interviewleitfadens dargestellt.

6.1.1. Interessensförderung

Der Bereich der Interessensförderung wurde im Fragebogen durch zwei Subfragestellungen abgedeckt. Die erste Frage bezog sich darauf, wie bei den SchülerInnen das Interesse für einen Unterrichtsgegenstand geweckt werden kann und anschließend wurde erfragt, wie auf bereits vorhandenes Interesse seitens der SchülerInnen eingegangen werden kann. Insgesamt ergaben die Antworten der LehrerInnen bzgl. der Interessensförde-

rung 49 Kodiereinheiten (27 Kodiereinheiten zur *Weckung des Interesses* und 22 Kodiereinheiten zum *Eingehen auf vorhandenes Interesse*). In Tabelle 6.1 werden die unterschiedlichen Methoden zur Interessensförderung anhand des überarbeiteten Kategoriensystems näher erläutert. Die von den LehrerInnen genannten Methoden zur *Weckung des Interesses* inklusive der Häufigkeiten der Nennungen sind in der Tabelle 6.2 aufgelistet. Mit insgesamt neun Nennungen am Häufigsten genannt wurde der „*Einbezug von praktischen Übungen*“, gefolgt von dem „*Einbezug von Anschauungsmaterial in die Unterrichtsgestaltung*“ mit sieben Nennungen. Im Durchschnitt wurden ein bis zwei Fördermaßnahmen genannt.

Tabelle 6.1 Kategoriensystem zur Interessensförderung 1: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
AK - Alltagsbezug durch Kommunikation Kommunikative Methoden zur Herstellung eines Alltags- bzw. Realitätsbezugs. Die Lehrperson stellt eine Verbindung des Lehrstoffs mit der Erfahrungs- und Erlebenswelt der SchülerInnen her. Erfahrungen oder Wissensbestände zu einem bestimmten Sachverhalt werden zwischen Lehrer und SchülerInnen berichtet oder ausgetauscht (individuell oder kollektiv).
EX - Zusammenarbeit mit Externen Zusammenarbeit mit schulexternen Personen oder Institutionen als Methode. Die Lehrperson lädt Experten und/ oder (Fach-) Personen zur schulfachbezogenen Wissensvermittlung in den Unterricht ein. Die Kategorie umfasst auch Aktivitäten außerhalb des Klassenraumes (z.B. Exkursionen, Austauschprogramme).
MA - Anschauungsmaterial Einbezug von Anschauungsmaterial in die Unterrichtsgestaltung als Methode. Die Lehrperson integriert zur Veranschaulichung des Lehrstoffs unterschiedliche Materialien. Diese Wahrnehmungsgegenstände werden zusätzlich zum Lehrplan zweckgebunden in den Unterricht eingebracht (z.B. Filme, Bilder, Musik die von der Lehrperson oder SchülerInnen zur Verfügung gestellt werden).
UE - Praktische Übungen Einbezug praktischer Übungen in die Unterrichtsgestaltung als Methode. Zur Lehrstoffvermittlung werden auflockernde Übungen oder Spiele im Unterricht eingesetzt wobei die Schüler von der Lehrperson einbezogen werden (z.B. Experimente, Stationslernen und Lernzirkel).
GA - Gruppenarbeit Gruppenarbeit als Methode zur Erarbeitung des Lehrstoffs. Die Lehrperson initialisiert, dass Aufgabenstellungen in einer Gruppe umgesetzt werden (Präsentationen, Aufsätze, sonstige Aufgaben).

6. Ergebnisse

Tabelle 6.2 Förderung des Interesses (Interesse wecken): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
AK	Alltagsbezug durch Kommunikation	5
EX	Zusammenarbeit mit Externen	3
MA	Anschauungsmaterial	7
UE	Praktische Übungen	9
GA	Gruppenarbeit	3
		Gesamt 27

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Die zweite Frage bezog sich auf das Eingehen auf *vorhandenes Interesse* bei den SchülerInnen. Die mit 14 Nennungen bei insgesamt 21 Kodiereinheiten am häufigsten genannte Methode wurde die „*Herstellung von Realitätsbezügen im Unterricht*“, gefolgt von der „*Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung*“ mit sieben Nennungen.

Tabelle 6.3 Kategoriensystem zur Interessensförderung 2: Definition der Ober –und Unterkategorien

Kategoriendefinition
HRB - Herstellung von Realitätsbezügen Die Lehrperson stellt auf unterschiedliche Art und Weise eine Verbindung zwischen dem Unterrichtsstoff und dem Alltag der SchülerInnen bzw. der Realität her. Die Kategorie umfasst Gespräche, praktische Übungen und Aufgabenstellungen anhand realitätsnaher Inhalte als Methoden der Lehrstoffvermittlung.
ITR - Individuelles Treatment Die Lehrperson nutzt individuell ausgerichtete Verfahren (Treatments) als Methode zur Interessenförderung von SchülerInnen. Die Kategorie umfasst die Vergabe spezieller Sonderaufgaben von der Lehrperson (z.B. Einzelne SchülerInnen werden mit persönlich auf sie zugeschnittenen Aufgaben betraut).
MBU - Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung als Methode. Die Lehrperson berücksichtigt bei der Unterrichtsgestaltung geäußerte Wünsche der SchülerInnen oder lässt sie aktiv aus einem Themenangebot wählen. Die SchülerInnen werden aktiv in die Unterrichtsgestaltung einbezogen.

Tabelle 6.4 Förderung des Interesses (vorhandene Interessen): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
HRB	Herstellung Realitätsbezug	14
ITR	Individuelle Handhabung	0
MBU	Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung	7
		Gesamt 21

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

6.1.2. Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten

Die Antworten auf die Frage, wie die LehrerInnen das Vertrauen der Schüler in die eigenen Fähigkeiten stärken und sie darin unterstützen, sich einer Aufgabe weitgehend gewachsen zu fühlen, wurden insgesamt 23 Kodiereinheiten zugeordnet. Die am häufigsten genannten Fördermethoden waren die „*Unterstützung der Selbst- bzw. Eigenständigkeit bei der Aufgabenbearbeitung*“ sowie die „*emotionale Unterstützung bei der Verarbeitung von Leistungsergebnissen*“. In Tabelle 6.5 werden die Fördermethoden näher beschrieben, Tabelle 6.6 zeigt die genannten Methoden inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung. Bei dieser Frage gab es eine Themenverfehlung, d.h. die gegebene Antwort des Interviewpartners bezog sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt.

Tabelle 6.5 Kategoriensystem zur Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
BF - Berücksichtigung disponibler Fähigkeiten und Wissensstände bei der Aufgabengestaltung Die Lehrperson nutzt spezielle/ individuelle Aufgabenstellungen als Methode zur Stärkung des Vertrauens der SchülerInnen in ihre vorhandenen, eigenen Fähigkeiten. Die Maßnahme der Aufgabengestaltung ist darauf gerichtet es den SchülerInnen zu ermöglichen, ihr Wissen im Unterricht einzubringen und sich dabei als kompetent zu erleben (zeitlich liegt die Maßnahme im Bearbeitungsvorfeld).
SE - Unterstützung der Selbst- bzw. Eigenständigkeit bei der Aufgabenbearbeitung Unterstützung durch die Lehrperson als Methode während der Aufgabenbearbeitung. Die Lehrperson leitet die SchülerInnen zur selbstständigen Aufgabenbearbeitung an, mit dem Ziel, dass SchülerInnen sich als selbstständig und eigenverantwortlich erleben. Die Rolle der Lehrperson ist passiv und abwartend (kleine Verständigungen in Form von Hilfestellungen oder Ermutigungen zur selbstständigen Fortsetzung der Aufgabenbearbeitung finden statt).
KL - Kooperative Lernformen zur Aufgabenbearbeitung Die Lehrperson initialisiert kooperative Lernformen als Methode. Dabei werden die SchülerInnen angehalten einander bei der Aufgabenbearbeitung über Gruppenarbeit hinaus zu unterstützen.

<p>EU - Emotionale Unterstützung bei der Verarbeitung von Leistungsergebnissen</p> <p>Die Lehrperson bietet den SchülerInnen emotionale Unterstützung bei Verarbeitungsprozessen.</p> <p>Die Methode umfasst verschiedene Maßnahmen die einerseits auf eine realistische Einschätzung der Leistungsgüte zielen und andererseits den negativen Reaktionen bei der Verarbeitung von Leistungsergebnissen entgegenwirken. Positive Reaktionen während oder nach der Aufgabebearbeitung werden gefördert (z.B. kommunikative Tätigkeiten, die Einbindung anderer Autoritätspersonen zur emotionalen Unterstützung der SchülerInnen).</p>
<p>Themenverfehlung</p> <p>Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt.</p>

Tabelle 6.6 Stärkung des Vertrauens von SchülerInnen in die eigenen Fähigkeiten: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
BF	Berücksichtigung disponibler Fähigkeiten und Wissensstände in der Aufgabengestaltung	3
SE	Unterstützung der Selbst- bzw. Eigenständigkeit bei der Aufgabebearbeitung	9
KL	Kooperative Lernformen zur Aufgabebearbeitung	2
EU	Emotionale Unterstützung bei der Verarbeitung von Leistungsergebnissen	9
	Themenverfehlung	1
		Gesamt 23

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

6.1.3. Förderung der Lernhandlungsplanung

Die Antworten auf die Frage, wie die LehrerInnen die SchülerInnen bei der *Planung einzelner Handlungsschritte sowie dem Zeitmanagement* unterstützen, wurden insgesamt 21 Kodiereinheiten zugeordnet. Die einzige Fördermethode war die „*eigenstrukturierte Planung*“, in der es 20 Nennungen gab. Es gab eine Themenverfehlung. Tabelle 6.7 zeigt die detaillierte Definition der zwei Kategorien, in Tabelle 6.8 wird die genannte Fördermethode inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung aufgelistet.

Tabelle 6.7 Kategoriensystem zur Förderung der Planung von Lernhandlungen (Planung von Lernhandlungsschritten, Zeitmanagement): Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
EP - Eigenstrukturierte Planung Die Lehrperson überlässt den SchülerInnen ein großes Maß an Selbstständigkeit bei der Planung konkreter Handlungsschritte und beim Zeitmanagement über eine bestimmte Zeitspanne. Einblick über zu erarbeitende Lerninhalte, Aufgaben und damit verbundene Lernziele (z.B. Wochenziele) werden teilweise in Form von Plänen bereitgestellt. Die Lehrperson nimmt eine zurückhaltende Rolle mit beratender Hauptfunktion ein. Freiarbeitsaufgaben ermöglichen den SchülerInnen Entscheidungen über die Bearbeitungsreihenfolge, den Bearbeitungszeitpunkt sowie die Arbeitsform (Einzel- oder Partnerarbeit) zu treffen.
Themenverfehlung Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt.

Tabelle 6.8 Förderung in der Planung von Lernhandlungen (Planung von Lernhandlungsschritten, Zeitmanagement): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
EP	Eigenstrukturierte Planung	20
	Themenverfehlung	1
		Gesamt 21

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Die Antworten auf die Frage, wie die LehrerInnen die SchülerInnen bei der *Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten* unterstützen, wurden insgesamt 23 Kodiereinheiten zugeordnet. Die Bereitstellung „*zusätzlicher Arbeitsmaterialien*“ war die mit 15 Nennungen am häufigsten angegebene Fördermethode, gefolgt von der „*Hilfestellung bei Bedarf*“ mit sieben Nennungen. Tabelle 6.9. erläutert die Definition der sechs Kategorien, in Tabelle 6.10 werden die genannten Fördermethoden inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung aufgelistet.

Tabelle 6.9 Kategoriensystem zur Förderung des in der Planungsphase (Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten): Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
PU - Unterrichtsvertiefende Lehrangebote Die Lehrperson identifiziert unterrichtsvertiefende Lehrangebote als Ressource für SchülerInnen (z.B. Förderunterricht, Nachmittagsbetreuung).
PH - Hilfestellung bei Bedarf Die Lehrperson bietet ihre Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung an.
PZ - Zusätzliches Arbeitsmaterial Die Lehrperson stellt zusätzliches Arbeitsmaterial für die SchülerInnen als Ressource zu Verfügung. (z.B. Zusatzmaterialien für die Aufgabenbearbeitung, Übungsbeispiele oder sonstige zweckgebundene Hilfsmittel).

PL - Lernstrategien als Ressource Die Lehrperson verweist die SchülerInnen auf die Anwendung von Lernstrategien als Ressource.
PG – Gruppenarbeiten Die Lehrperson bietet die Möglichkeiten zur Aufgabenbearbeitung in der Gruppe (Partner-/Gruppenarbeiten als Ressource).
Themenverfehlung Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt.

Tabelle 6.10 Förderung in der Planungsphase (Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten): Art und Anzahl der Nennungen nach Kategorien

Code	Bezeichnung der Kategorien	Häufigkeit
PU	Unterrichtsvertiefende Lehrangebote	0
PH	Hilfestellung bei Bedarf	7
PZ	Zusätzliches Arbeitsmaterial	15
PL	Lernstrategien als Ressource	1
PG	Gruppenarbeiten	0
		Gesamt 23

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

6.1.4. Förderung der Lernstrategieanwendung

Die Antworten auf die Frage, wie die LehrerInnen SchülerInnen unterschiedliche Lernstrategien vermitteln bzw. diese dazu anregen selbst Lernstrategien für sich zu finden, wurden insgesamt 18 Kodiereinheiten zugeordnet. Tabelle 6.11 erläutert die vier Kategorien, Tabelle 6.12 listet die genannten Fördermethoden inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung auf. Die mit 11 Nennungen am häufigsten beschriebene Fördermethode war die „*praktische Umsetzung von Lernstrategien*“. Wesentlich seltener genannt wurde die „*Variation des Lern- und Aufgabenmaterials*“ (n=5) oder die „*kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen*“ (n=2).

Tabelle 6.11 Kategoriensystem zur Förderung von Lernstrategien: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
SP - Praktische Umsetzung von Lernstrategien Die Lehrperson setzt gemeinsam mit den SchülerInnen verschiedene Lernstrategien innerhalb des Unterrichts (oder während anderer Betreuungsangebote) praktisch um (Anwesenheitskriterium).

SK - Kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen Die Lehrperson fördert die kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen als Lehrziel. Die Lehrperson reflektiert unterschiedliche Lernmethoden in einem Gespräch mit SchülerInnen (z.B. Thematiken unterschiedlicher Lerntypen, Vor- und Nachteile von spezifischen Lernstrategien oder persönliche Lernerfahrungen als Gegenstand).
SV - Variation des Lern- und Aufgabenmaterials Variation des Lern- und Aufgabenmaterials. Die Lehrperson bietet unterschiedliches Material zur Aufgabenbearbeitung an (z.B. visuell, akustisch).

Tabelle 6.12 Förderung von Lernstrategien: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
SP	Praktische Umsetzung von Lernstrategien	11
SK	Kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen	2
SV	Variation des Lern- und Aufgabenmaterials	5
		Gesamt 18

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

6.1.5. Förderung der Selbstreflexion

Die Antworten auf die Frage, wie die LehrerInnen SchülerInnen dazu anregen, sich selbst zu beobachten und den Lernprozess zu reflektieren, wurden insgesamt 19 Kodiereinheiten zugeordnet. Die einzige Fördermethode zur „Anregung zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten und / oder dem Leistungsergebnis“ wurde 19-mal genannt. Tabelle 6.13 beschreibt die Kategoriendefinition und in Tabelle 6.14 wird die genannte Fördermethode inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung aufgelistet.

Tabelle 6.13 Kategoriensystem zur Förderung der Selbstreflexion: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
X - Anregung zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten und / oder dem Leistungsergebnis Die Lehrperson bindet die SchülerInnen aktiv in die schriftliche und mündliche Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten bzw. Leistungsergebnis ein (z.B. Reflexionsformulare, schriftliche Beantwortung spezieller Fragen, Einzelgespräche, Reflexionsrunden)

Tabelle 6.14 Förderung der Selbstreflexion: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
X	Anregung zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten und / oder dem Leistungsergebnis	19
		Gesamt 19

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

6.1.6. Förderung eines günstigen Attributionsstils

23 Kodiereinheiten wurden den Antworten auf die Frage, wie die LehrerInnen positive Reaktionen ihrer SchülerInnen auf Leistungsergebnisse fördern, zugeordnet. Tabelle 6.15 beschreibt die zwei Kategoriendefinitionen und Tabelle 6.16 listet die genannten Fördermethoden inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung auf. Die mit 20 Nennungen am häufigsten beschriebene Fördermethode war das „*Gespräch*“. Einmalig genannt wurden die „*unterstützenden Aktivitäten*“. Es gab zwei Themenverfehlung.

Tabelle 6.15 Kategoriensystem zur Förderung von günstigen Attributionen: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
AG - Gespräch Die Kategorie für die Methode zur Förderung eines günstigen Attributionsstils umfasst Modellierungs-/ Kommentierungstechniken der Lehrperson durch Gespräche mit SchülerInnen in denen z.B. Gründe für das Zustandekommen einer Leistung, Verbesserungsvorschläge oder individuelle Lernfortschritte thematisiert werden.
AA - Unterstützende Aktivitäten Unterstützende Aktivitäten der Lehrperson die über kommunikative Tätigkeiten hinausgehen als Maßnahmen zur Förderung einer günstigen Ursachenerklärung (aktive Handlungen mit motivierendem Effekt auf Reaktionen der SchülerInnen).
Themenverfehlung Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt.

Tabelle 6.16 Förderung eines günstigen Attributionsstils: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
AG	Gespräch	20
AA	Unterstützende Aktivitäten	1
	Themenverfehlung	2
		Gesamt 23

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

6.1.7. Förderung einer individuellen Bezugsnorm

Die Antworten auf die Frage, wie die LehrerInnen SchülerInnen individuelle Lernfortschritte bewusst machen, wurden insgesamt 24 Kodiereinheiten zugeordnet. Die mit neun Nennungen am häufigsten genannte Fördermethode ist die „Bewusstmachung (individueller Lernzuwächse) durch den Einsatz spezieller Hilfsmittel“, gefolgt von der „Bewusstmachung durch Gespräche“ mit insgesamt acht Nennungen. Tabelle 6.17 erläutert die drei Kategorien dieser Subfragestellung, in Tabelle 6,17 werden die genannten Fördermethoden inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung aufgelistet. Es gab eine Themenverfehlung.

Tabelle 6.17 Kategoriensystem zur Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition	
BNG - Bewusstmachung durch Gespräche	Die Bewusstmachung erfolgt durch Gespräche zwischen der Lehrperson und SchülerInnen. Der Schwerpunkt eines Gesprächs liegt zumeist auf der früheren Lerngeschichte oder auf individuellen Zielsetzungen. Die Bewusstmachung kann als verbale Mitteilung mit inhaltlicher Erläuterung an einzelne SchülerInnen innerhalb oder außerhalb des Unterrichts erfolgen.
BNM - Bewusstmachung durch den Einsatz spezieller Hilfsmittel	Die Bewusstmachung erfolgt durch den Einsatz von unterrichtsbegleitenden Hilfsmitteln, die dazu dienen, individuelle Lernzuwächse aufzuzeigen.
BNL - Bewusstmachung durch Belohnung (Lob)	Die Bewusstmachung erfolgt durch Belohnung positiver Leistungsergebnisse bzw. Lernverhaltensweisen. Kurze anerkennende verbale und/ oder schriftliche Äußerung der Lehrperson zur Leistung der SchülerInnen.
Themenverfehlung	Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt.

Tabelle 6.18 Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
BNG	Bewusstmachung durch Gespräche	8
BNM	Bewusstmachung durch den Einsatz spezieller Hilfsmittel	9
BNL	Bewusstmachung durch Belohnung (Lob)	6
	Themenverfehlung	1
		Gesamt 24

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

6.1.8. Feedbackvermittlung

Zum Abschluss wurde die Frage gestellt, wie die LehrerInnen Feedback im schulischen Unterricht erteilen. Den Antworten wurden insgesamt 18 Kodiereinheiten zugeordnet. Tabelle 6.19 beschreibt die vier möglichen Kategorien, Tabelle 6.20 listet die genannten Fördermethoden inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung auf. Die mit neun Nennungen am häufigsten beschriebene Fördermethode war die „sachliche und wertschätzende Leistungsrückmeldung“, gefolgt von der „sachlichen und neutralen Leistungsrückmeldung“ mit acht Nennungen. Es gab eine Themenverfehlung.

Tabelle 6.19 Kategoriensystem zur Feedbackvermittlung: Definition der Haupt- und Zusatzkategorien

Hauptkategorien
FL - Sachliche und wertschätzende Leistungsrückmeldung Die Lehrperson gibt eine bewusste Rückmeldung im direkten Kontakt mit SchülerInnen. Das Feedback kann spontan oder erbeten sein und beschreibt konkret Stärken/ Schwächen der SchülerInnen in Bezug auf ein positives/ negatives Leistungsergebnis wobei veränderbare Faktoren objektiv thematisiert werden (z.B. „Du musst dich mehr anstrengen / Du hast dich angestrengt“).
FB - Sachliche und neutrale Leistungsrückmeldung Die Lehrperson gibt ein Feedback mit zusätzlichen anerkennenden oder lobenden Worten als Wertschätzung (z.B. „Super!“) oder in Äußerungen, die eine optimistische Zukunftsperspektive eröffnen („Wenn du das noch lernst, dann wird die Vokabelprüfung bestimmt positiv ausfallen!“). Dieses Feedback kann jedem/jeder SchülerIn gegeben werden, weil es unabhängig von persönlichen Eigenschaften und der persönlichen Lerngeschichte ist.
FR - Feedbackrunden In Anwesenheit der Lehrperson finden Gesprächsrunden mit der gesamten Klasse oder in Kleingruppen statt. Thematisiert werden Rückmeldungen zur Leistung oder zum Lernverhalten der SchülerInnen. Die Kategorie umfasst auch Feedbackrunden der SchülerInnen unter Aufsicht der Lehrperson.
Themenverfehlung Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt (Feedbackvermittlung).

Tabelle 6.20 Methoden zur Feedbackvermittlung: Art und Anzahl der Nennungen nach Haupt- und Zusatzkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Zusatzkategorien	Häufigkeit
FL	Sachliche und wertschätzende Leistungsrückmeldung	9
FB	Sachliche und neutrale Leistungsrückmeldung	8
FR	Feedbackrunden	0
	Themenverfehlung	1
		Gesamt 18

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

6.1.9. Zusammenfassung inhaltsbezogener Ergebnisse

In Abbildung 6.1 sind neben den absoluten Häufigkeiten je LLL-Aspekt auch die Anzahl der jeweiligen Themenverfehlungen angegeben.

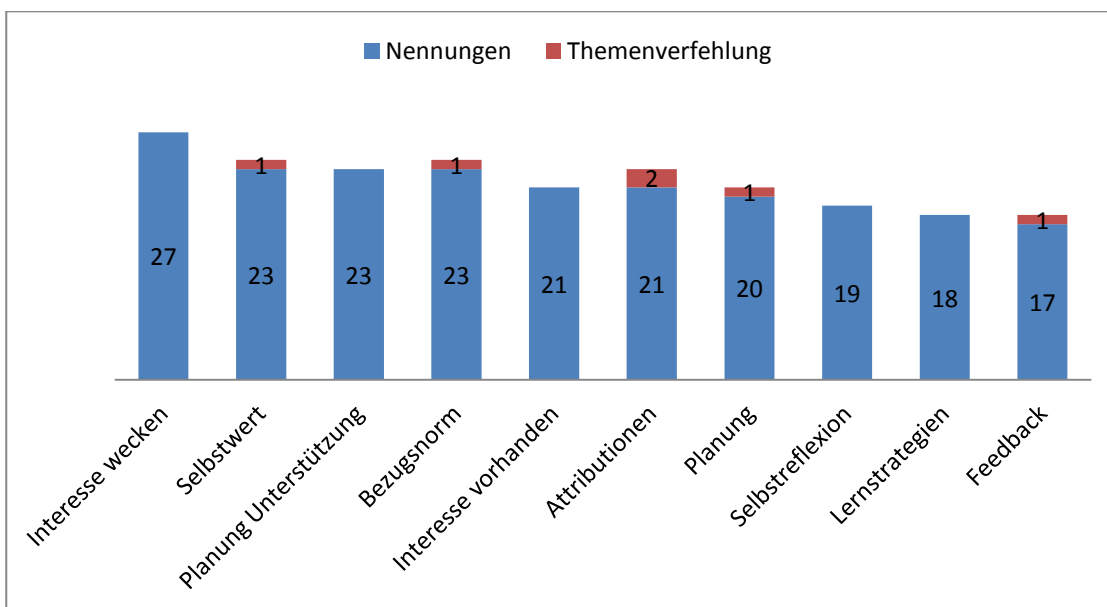


Abbildung 6.1 Absolute Häufigkeiten je LLL-Aspekt

Ein durchgeführter Chi-Quadrat-Test bzgl. der Gleichverteilung der Häufigkeiten von Nennungen je LLL-Aspekt war nicht signifikant (asymptotische Signifikanz = .857, $p < .05$), d.h. eine Gleichverteilung kann angenommen werden.

Abbildung 6.2 zeigt den prozentuellen Anteil der Nennungen je LLL-Aspekt bezogen auf die Gesamtzahl aller Kodiereinheiten. Darin ist zu erkennen, dass die meisten Unterrichtsbeispiele zur *Interessensvermittlung* genannt werden – am häufigsten werden Fördermaßnahmen berichtet, die das Interesse der SchülerInnen für einen Unterrichtsgegen-

stand wecken sollen. An zweiter Stelle mit insgesamt 20% werden die Fördermethoden zur *Planung von Lernhandlungen* genannt, wobei der größere Anteil dieser 20% auf die Methoden zur *Bereitstellung und Identifikation von Unterstützungsmöglichkeiten* zurückzuführen ist. Weiterhin ist in Abb. 6.2 erkennbar, dass der große Anteil an Nennungen in den Bereichen Interesse und Planung darauf zurückzuführen ist, dass zu diesen beiden Aspekten jeweils zwei Interviewfragen gestellt werden. Zum Aspekt des Selbstwerts (*Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten*) wurde mit 11% ebenfalls ein großer Anteil an Fördermethoden geschildert. In Bezug auf die *Feedbackvermittlung*, die *Vermittlung von Lernstrategien* sowie *Anregung zur Selbstreflexion* wurden hingegen mit 8% am wenigsten Beispiele genannt.

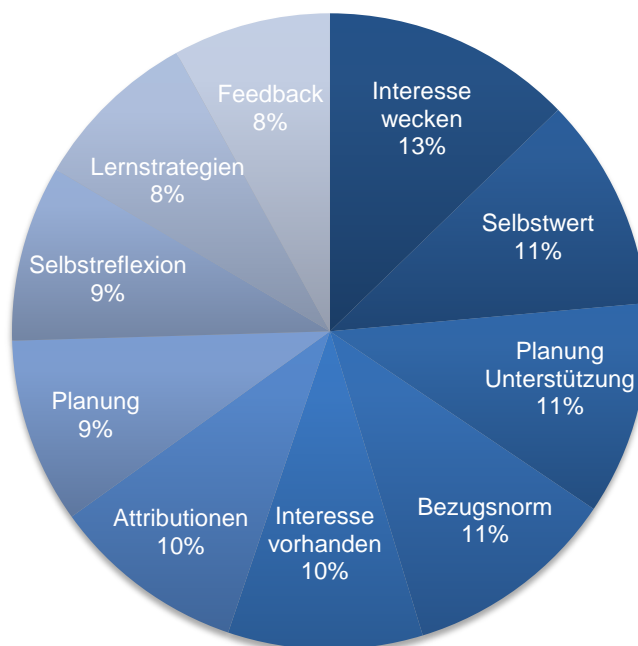


Abbildung 6.2 Prozentuale Verteilung der absoluten Häufigkeiten je LLL-Aspekt

6.1.10. Themenverfehlung

In der Auswertung wurden die Antworten als Themenverfehlung kodiert, die sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt bezog. Die Anzahl und Verteilung der Themenverfehlungen wird an dieser Stelle kurz näher betrachtet, da sie Hinweise auf formale und inhaltliche Schwächen der Interviewleitfadens liefern können.

Insgesamt gab es in den Antworten sechs Themenverfehlungen (s. Abb. 6.1). Die höchste Anzahl von insgesamt zwei Themenverfehlungen zeigte sich bei der Frage nach der *Vermittlung von Lernstrategien*. Bei den restlichen Beispielen lag die Anzahl der Themenverfehlungen jeweils zwischen null und eins, sodass keine Fragestellung in Bezug auf dieses Kriterium in besonderem Maße auffiel.

6.2. Ergebnisse zur formalen Antwortstruktur

Neben der inhaltlichen Ergebnisanalyse wurden die Antworten der LehrerInnen zusätzlich in Hinblick auf ihre Qualität bewertet. In Anlehnung an den Advokatorischen Ansatz von Oser, Salzmann & Heinzer (2009) wurden zwei Gütekriterien zur Bewertung herangezogen. Das erste Gütekriterium ist die *Differenziertheit* der Schilderung des Unterrichtsbeispiels und das zweite Kriterium ist die *Theoriestimmigkeit*, bei der es sich um die Passung des genannten Beispiels zum pädagogisch-psychologischen Hintergrund der erfragten Strategie handelt. Beide Gütekriterien wurden in drei Abstufungen unterteilt, d.h. *undifferenziert*, *teilweise differenziert* und *differenziert* sowie *nicht theoriebasiert*, *teilweise theoriebasiert* und *theoriebasiert*. Die drei Abstufungen wurden zur Auswertung mit *0 = trifft nicht zu*, *1 = trifft teilweise zu* und *2 = trifft zu* kodiert. Der Summenwert beider Gütekriterien bildet ein Gesamtmaß für die Güte eines Beispiels. Daher stehen höhere Gesamtwerte für eine höhere Qualität des Beispiels und damit auch für eine höhere Kompetenz der Lehrkraft.

6.2.1. Differenziertheit

Eines der Hauptziele des Interviews war es, möglichst differenzierte Schilderungen von Unterrichtsbeispielen zu gewinnen. Eine differenzierte Beschreibung zeichnet sich dadurch aus, dass sich das LehrerInnenverhalten eindeutig ableiten lässt und somit eine Nachahmung möglich wäre. Um dabei das Kriterium der Kontextspezifität zu erfüllen, sollten die erforderlichen Rahmenbedingungen (Schulfach und –stufe, Ort, Lernziel, usw.) genannt werden. Jedoch setzt diese Kontextspezifität noch keine Differenziertheit voraus. Das höchste Ausmaß an Differenziertheit und Kontextspezifität ist dann gegeben, wenn sich eine sehr differenzierte und kontextspezifische Schilderung auf eine spezifische Unterrichtssituation bezieht, die sich in genau dieser Form ereignet hat.

Die Analyse aller genannten Unterrichtsbeispiele hinsichtlich der Differenziertheit zeigt, dass insgesamt 28% der Beispiele differenziert geschildert wurden und 23% der Beispiele undifferenzierte Schilderungen waren (Abb. 6.3).

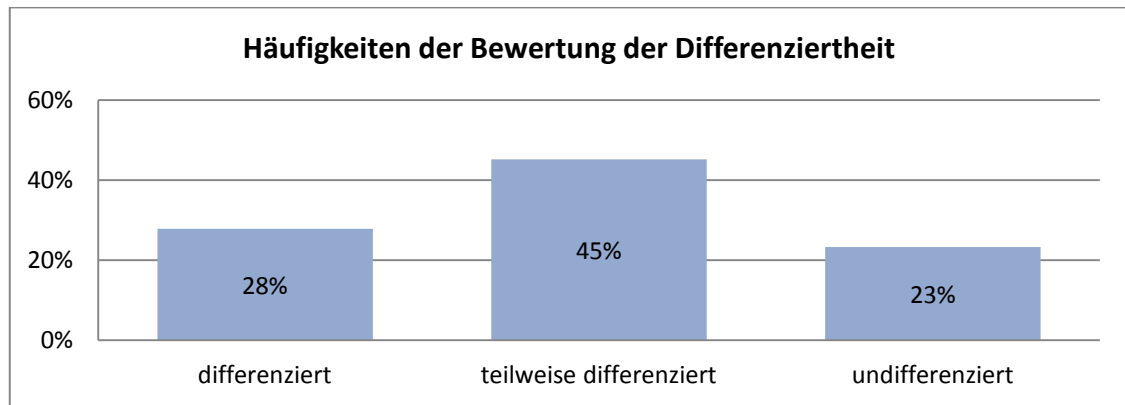


Abbildung 6.3 Prozentuelle Verteilung der Differenziertheit bezogen auf die Gesamtheit aller Nennungen

In Tabelle 6.21 (in Anlehnung an Egger, 2010) werden die Voraussetzungen für die Wahl eines Antwortmusters der drei Kategorien erläutert.

Tabelle 6.21 Kategoriensystem: Differenziertheit der Unterrichtsbeispiele

Hauptkategorien
<p>1 Differenzierte Beispielschilderung</p> <p>Die Beispielschilderung der Lehrperson erlaubt eine <i>Replizierung ihres Verhaltens</i>, d.h. die Lehrperson beschreibt ihr eigenes Verhalten so detailliert, dass eine Nachahmung möglich ist. Unter Umständen wird zudem Auskunft über das Verhalten, die Tätigkeiten und/oder Aufgaben der SchülerInnen gegeben. Beispielaussagen/-fragen der Lehrpersonen (z.B. „Ich habe gesagt, dass ...“; Dann habe ich gesagt: „...“) sind mögliche, aber nicht zwingende Merkmale für die Wahl dieser Kategorie.</p> <p>Kodierregel für gängige Unterrichtstechniken: Es genügt nicht die alleinige Nennung einer Unterrichtstechnik (z.B. Brainstorming), sondern die Lehrperson sollte transparent schildern, wie sie diese Methode definiert und einsetzt.</p>
<p>2 Teilweise differenzierte Beispielschilderung</p> <p>Die Schilderung des LehrerInnenverhaltens enthält sowohl konkrete (siehe Kategorie 1) als auch unkonkrete (siehe Kategorie 3) Anteile und lässt daher keine exakte Nachahmung zu.</p> <p>Kodierregel: In diese Kategorie fallen auch Unterrichtsbeispiele, die anstatt einer detaillierten Schilderung des eigenen Verhaltens, die Schilderung der Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche der SchülerInnen umfassen.</p>
<p>3 undifferenzierte Beispielschilderung</p> <p>Die eigene Vorgangsweise wird nur sehr grob und allgemein beschrieben und/oder nicht logisch und schlüssig dargestellt.</p> <p>Abgrenzungsregel zu Kategorie 1: Das Beispiel ist zu unkonkret, um es nachahmen zu können. Das Unterrichtsbeispiel enthält keine genaue Schilderung eigener Aussagen und/oder Verhaltensweisen bzw. der Aufgabenbereiche der SchülerInnen.</p>

Zur Veranschaulichung sind in Tabelle 6.22 Ankerbeispiele angegeben.

Tabelle 6.22 Ankerbeispiele zur Kategorisierung der Unterrichtsbeispiele hinsichtlich ihrer Differenziertheit

Ankerbeispiele
<p>Differenzierte Beispielschilderung differenziert, kontextspezifisch, situationsspezifisch</p> <p>Interviewerin: <i>Schildern Sie mir bitte eine konkrete Unterrichtssituation, wie Sie bei Ihren Schüler/innen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken und sie darin unterstützen, sich einer Aufgabe weitgehend gewachsen zu fühlen?</i></p> <p>Lehrperson: Englisch, Klasse 5: die sind sehr schnell dabei, dass sie mir Fragen stellen, meistens „ich weiß nicht, was ich machen soll/was soll ich bei der Aufgabe machen?“ Eigentlich können sie es aber. Das spiegel ich ihnen jetzt auch immer wieder, das war heute z.B. so, dass sie.... Es gab eine Aufgabenstellung „Fill in...“ irgendwas, sie brauchten nur Worte in Lücken setzen. Dann wurde ich wieder gefragt, dann habe ich gesagt „Schaut nochmal ins Buch, wenn ihr euch die Aufgabe anschaut, worauf guckt ihr zuerst?“ „Auf die Überschrift.“ „Und dann? Guckt mal, was da schräg gedruckt steht.“ „Ja, das ist die Aufgabe.“ „Genau, dann lest ihr euch erst mal die Aufgabe durch.“ Das haben sie dann gemacht, dann habe ich gefragt, wer es verstanden hat, dann hatten es die meisten schon. Dann habe ich gesagt „Und wenn ihr es dann noch nicht genau wisst, dann fragt euren Nachbarn. Jetzt hat es ja die Hälfte verstanden, vielleicht können die das dann ja. Den kann man dann fragen, hast du das verstanden? Außerdem stehen da auch noch Beispiele, die erklären, was man machen soll. Und wenn ihr es dann überhaupt nicht wisst, dann könnt ihr mich fragen.“ Das dauert dann ein bisschen, aber es war heute schon bei der zweiten Aufgabe viel besser. dass sie also sehen, sie haben mehrere Möglichkeiten und sie können es alleine rausfinden. Eine Schülerin hat sich dann gemeldet und gesagt „Ich weiß, was ich machen soll!“ da hab ich gesagt „Sehr schön!“.</p>

Teilweise differenzierte Beispielschilderung

Teilweise differenziert, kontextspezifisch, situationsspezifisch

Interviewerin: Wie unterstützen Sie die Schüler/innen in der Planung von Lernhandlungen, d.h. bei der Planung von Handlungsschritten und dem Zeitmanagement? Fällt Ihnen (auch) dazu ein Beispiel aus dem Unterricht ein?

Lehrperson: Biologie, Thema Infektionskrankheiten: Wenn man z.B. ein Kind sieht, das eine Pockeninfektion hat, das erzeugt Eindruck und regt zu Fragen an „Was hat das Kind?“ und was brauchen wir an Informationen um das bearbeiten zu können? Wie müssten wir jetzt vorgehen? Wichtig finde ich immer, dass man dann nicht den Schülern sagt, es ist so und so und so, sondern dass man den Schülern Gelegenheit gibt einerseits Fragen zu stellen und sich dann auch zu überlegen, wie können wir denn Antworten auf die Fragen finden. Was brauchen wir an Materialien, eine bestimmte Reihenfolge festsetzen in der man vorgehen muss. Also das Vorgehen zu planen, wie komme ich an diese Infektionskrankheit ran. Dann muss man schauen, ob es die Möglichkeit gibt, dass sich Schüler selbst Materialien beschaffen können – aus Büchern, Filmen oder anderen Internetquellen. Und in welchem Umfang können sie das. Ich finde wichtig ist auch, dass Schüler in einer vertretbaren Zeit auch einen gewissen Erfolg für ihre Bemühungen erhalten. Bei der Planung der Handlungsschritte und Zeitmanagement muss ich aus meiner Sicht ein Stück vorgeben. In jüngeren Klassen stärker als in den älteren. Ich muss mir vorher immer überlegen, wie viel Zeit man braucht. Und dann nochmal sagen, der Schüler braucht dafür länger. Ich muss eine Vorstellung haben und sage dann dem Schüler „ich denke, das ist in der und der Zeit schaffbar“ und dann brauche ich noch einen zeitlichen Puffer. Ich finde, dieses Argument, man muss ganz viel Stoff schaffen, weil es dem Schüler nichts bringt. Ich muss Arbeitsstrategien, Kommunikationsformen und arbeiten mit anderen fördern, weil ich denke, dass Schüler das ganz massiv brauchen.

Undifferenzierte Beispielschilderung

undifferenziert, ungenügende Kontextspezifität, keine Situationsspezifität

Interviewerin: *Schildern Sie mir bitte eine konkrete Unterrichtssituation, wie Sie bei Ihren Schüler/innen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken und sie darin unterstützen, sich einer Aufgabe weitgehend gewachsen zu fühlen?*

Lehrperson: Ich hätte jetzt auch mehrere Sachen, dass hatte ich jetzt schon öfter, aber ob die Situation jetzt so gut beschrieben werden kann, ist der Punkt. So genau kann ich mich jetzt daran nicht erinnern, auf jeden Fall. In einer so Stillarbeit jetzt rumgeht und merkt, ok ich gebe jetzt auf ne. Sagen denn einige, weil ich es mir eh nicht zutraue brauch ich gar nicht erst anfangen. Wenn man dann einfach mal unterstützt, also ein bisschen individueller betreut, da hatte ich schon öfter... Ne ganz konkret wird's nicht. Machen wir erst mal weiter, dann komm ich darauf nochmal zurück. Es ist eigentlich genau das gleiche aber mit einer anderen Thematik. Meinetwegen so ein Lückentext mit einer grammatischen Form, wo sie jetzt abwägen müssen und die Unsicherheit ist immer noch da und die Angst eben was falsch zu machen und dann individuell nochmal gemeinsam das gemacht. Nochmal genau die Punkte aufgezeigt worauf es ankommt. Dann nochmal auf etwas verwiesen, was vorher vielleicht schon erkannt wurde. Oder ich versuch dann eigentlich immer etwas zu erkennen was er oder sie, je nachdem schon weiß. Und dann eben das darin zu bestärken, ja Mensch ist doch klar. Vor allem bei den Kleineren würde ich sagen, also 5, 6, 7.

6.2.2. Theoriestimmigkeit

Die Güte eines Unterrichtbeispiels ergibt sich neben dem Kriterium der Differenziertheit auch aus dem Kriterium der *Theoriestimmigkeit*. Hierzu ergab die Analyse aller genannten Beispiele, dass 39% der Beispiele theoriestimmig sind und 13% der Beispiele nicht theoriestimmig (s. Abb. 6.4).

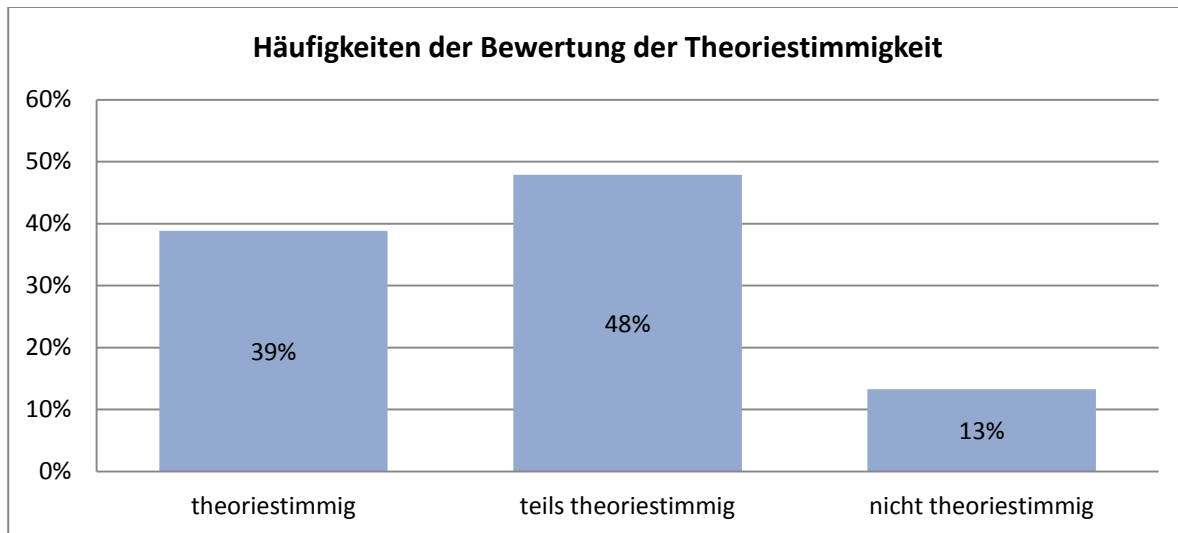


Abbildung 6.4 Prozentuelle Verteilung der Theoriestimmigkeit im Verhältnis zur Gesamtheit aller Nennungen

6.2.3 Kategoriensystem: Theoriebasis der Unterrichtsbeispiele

Hauptkategorien
1 Theoriebasierte Beispielschilderung Die Beispielschilderung der Lehrperson enthält konkrete, theoriestimmige Handlungsbeschreibungen. Es genügt nicht die alleinige Nennung einer Unterrichtstechnik (z.B. Brainstorming), sondern die Lehrperson sollte transparent schildern, wie sie diese Methode definiert und einsetzt.
2 Teilweise theoriebasierte Beispielschilderung Als teilweise theoriebasiert werden Schilderungen von Unterrichtsbeispielen kodiert, die mit dem theoretischen Hintergrund teilweise übereinstimmen, in ihrer Beschreibung jedoch vage bleiben und/oder nicht eindeutig darauf schließen lassen, ob die Lehrperson das Wissen um die theoretischen Grundlagen aktiv oder bewusst einsetzt/ besitzt.
3 Nicht theoriebasierte Beispielschilderung Die Schilderung des Unterrichtsbeispiels enthält keine konkreten, theoriestimmigen Handlungsbeschreibungen oder widerspricht der dem theoretischen Hintergrund.

Zur Veranschaulichung sind in Tabelle 6.23 Ankerbeispiele angegeben.

Tabelle 6.24 Ankerbeispiele zur Kategorisierung der Unterrichtsbeispiele hinsichtlich ihrer Theoriebasis

Ankerbeispiele
<p>Theoriebasierte Beispielschilderung</p> <p>Interviewerin: <i>In der Phase des Abwägens – wenn es also darum geht eine Lernhandlung zu beginnen – spielt ja – wie vorhin erwähnt – das Interesse der Schüler/innen eine große Rolle.</i> <i>Beschreiben Sie mir bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie bei Ihren Schüler/innen das Interesse für ein Fach wecken?</i></p> <p>Lehrperson: 10. Klasse, Musik: grundsätzlich geht es in der Klasse darum, die müssen zurzeit nochmal die Basis an Musiktheorie bekommen und zugleich einen Epochendurchlauf. Also wissen am Ende, was ist Barockmusik, wie klingt die Klassik usw. am Anfang des Schuljahres... also das Problem ist meistens, dass sie am Anfang der 10. Klasse haben sie vorher nur halbjährlich Musik gehabt und kaum noch Theoriewissen und zuhause hört auch kaum jemand klassische Musik. D.h. ich stehe vor dem Problem erst mal deren Ohren zu öffnen und es dann in handhabbare Portionen zu zerlegen. Und was mir meistens bei Schülern passiert, wenn ich erst mal eine CD einlege und sage, wir hören uns das jetzt mal an, dann habe ich schon mal mindestens die Hälfte verloren, weil die meisten dann sagen „kenn ich nicht“. Das ist einfach zu unbekannt und dann gibt es da so eine Berührungsangst. Konkrete Situation: ich möchte mit denen die Bach-Orgel-Passacaglia thematisieren, zumindest den Anfang. Die hat für mich den Vorteil, es ist ein acht-taktiges-Schema, eine Bassmelodie, die die ganze Zeit da ist. D.h. wir können eine barocke Form kennenlernen und gleichzeitig kann man darüber nochmal Akkorde wiederholen, weil die Schüler dann im nächsten Unterrichtsschritt diese Basslinie selbst harmonisieren sollen. Da starte ich damit, dass ich die Schüler um das Klavier versammle und erst mal mit denen zusammen, ohne etwas vorzusagen, mit denen diese Melodie singe. Damit sie die erst mal selbst gesungen haben. Das machen eigentlich alle Schüler gerne, auch wenn sie am Anfang meckern, aber eigentlich mache ich da immer gute Erfahrungen mit. Wir singen das ein paar Mal, bis es sicher drin ist, da gibt es auch ein ganz tiefes C, das ist für die Jungs auch immer ein Reiz, wer schafft es das zu kriegen, weil die ja sonst immer Probleme haben, so hoch zu müssen und das kriegen ganz wenige hin und das ist ganz toll und dann können die rumbrummen und endlich ist es mal was Gutes. Wenn wir das gesungen haben und dann im Rhythmus und dann setzen sie sich wieder hin. Dann spiele ich unkommentiert dieses Orgelstück an. Damit dann die Schüler... bei den meisten macht es dann schon „klick“, weil sie merken, ah, die Melodie kenn ich doch. Durch dieses erste Singen und dann ohne Zwang – und jetzt hört mal, wo ihr das wiederfindet – und dann kommt das Hören... also a) habe ich den Eindruck, dass ich das Interesse geweckt bekomme, sie singen was, wenn ich was gesungen habe und höre etwas, was ich gerade selber gemacht habe – da ist meine Erfahrung, da geht es erst mal nicht darum „das ist Klassik“ oder „diese Musik mag ich nicht“, sondern „das habe ich auch eben auch gemacht“. Damit habe ich gute Erfahrung gemacht. Und es vermeidet die Reaktion „Musik kann ich nicht“. Ich habe die 10. Klasse neu bekommen und die kommen rein und bleiben gleich am Tisch stehen und sagen „Musik kann ich nicht“. Das manifestiert sich bei manchen erschreckend. Wenn sie erkennen, was sie gerade selber gesungen haben, dann ist diese erste Barriere zum Hören weg. Orgelmusik ist ja etwas, was sonst eigentlich nicht gehört wird. Ich habe den Eindruck, wenn ich die Schüler das vorher nicht singen lasse, dann hören die so eine Art Wandanklang und haben keinen Zugang. Aber so können sie es nochmal mitsingen und können da zupacken.</p>

Teilweise theoriebasierte Beispielschilderung

Interviewerin: Wie unterstützen Sie die Schüler/innen bei der Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten?

Lehrperson: In Sport wäre es einfach, dass verschiedene Übungen vorgegeben werden. Ich bin jetzt an dem Punkt und dann steht da „zur praktischen Umsetzung: Übung 1,2 und 3“, beim nächsten Schritt ist es vielleicht Übung 1 und 5, da werden die Übungen dann vorgegeben. Oder wenn die eine Station entwickeln sollen, dass beschrieben wird, welches Material sie benutzen können. Dass also der Rahmen nicht zu groß wird, sondern worauf müssen sie sich beziehen. Wenn man denen völlige Freiheit lässt, dass es einfach zu ausufernd ist, dann wird alles benutzt und es kommt nichts zustande.

Nicht theoriebasierte Beispielschilderung

Interviewerin: *Wichtig in der Durchführungsphase ist auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion, also die Fähigkeit den eigenen Lernprozess zu beobachten. Dadurch erlangt die Schülerin ein Wissen über Merkmale der eigenen Person (z.B. Wie lange kann ich für gewöhnlich eine hohe Konzentration auf eine Aufgabe aufrecht erhalten? Wie lange brauche ich um etwas auswendig zu lernen?). Außerdem sind damit die Planung, Kontrolle, Regulierung und Bewertung der eigenen Lernaktivität angesprochen. Können Sie mir ein Unterrichtsbeispiel erzählen, wie Sie die Schüler/innen dazu anregen, sich selbst zu beobachten und den Lernprozess zu reflektieren?*

Lehrperson: Das Wichtige, was ich immer wirklich versuche... sich wirklich zu überlegen, ob das Ergebnis, das ich rausbekomme, kann das überhaupt sein? Von der Größenordnung usw. dass sie nochmal drüber nachdenken, ob es überhaupt sinnvoll ist, was ich da gemacht habe. Eventuell auch Lerntagebuch, da könnte man sowas aufschreiben, aber das habe ich noch nie gemacht.

6.2.3 Zusätzliche Auswertungen am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien

Aufbauend auf den dargestellten Ergebnissen dieser Diplomarbeit wurde am *Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft* der Universität Wien der Abschlussbericht zum Projekt Förderung und Diagnostik von Lebenslangem Lernen in der Schule (Spiel et al., 2011) abgefasst. Im Zuge der Erstellung dieses Berichts wurden auf Basis der dargestellten Ergebnisse zur Beispielgüte Berechnungen bzgl. der Interrater-Übereinstimmung in Bezug auf die Bewertung der Gesamtgüte, dem Zusammenhang zwischen Alter und Beispielgüte, sowie zu Geschlechtsunterschieden in der Beispielgüte durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Auswertungen werden im Folgenden dargestellt.

6.2.3.1 Interrater-Übereinstimmung und Gesamtqualität

Wie bereits geschildert, wurde die Güte eines Beispiels als additiver Wert aus der Bewertung der Differenziertheit und der Theoriestimmigkeit berechnet. Diese beiden Kriterien wurden in den genannten drei Abstufungen kodiert, welchem jeweils die Werte 0 bis 2 zugeordnet wurden. Der additive Gesamtwert kann somit eine Range (ein Intervall) von 0 bis 4 annehmen, wobei höhere Werte für eine höhere Güte sprechen.

Neben der Studienautorin wurden alle gesammelten Unterrichtsbeispiele von drei weiteren unabhängigen Ratern des *Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft* der Universität Wien beurteilt. Um die Objektivität der Bewertung sicherzustellen wurden Interrater-Reliabilitäten in Form von Intra-Class-Korrelationen berechnet. Von einer ausreichenden Objektivität der Bewertungsmethodik kann ausgegangen werden, da die ICCs zwischen $ICC=.69$ und $ICC=.95$ liegen (Spiel et al., 2011). Anschließend wurde über die Bewertungen der vier Rater gemittelt, die Ergebnisse des Gütemittelwertes werden im Folgenden dargestellt.

Die Gesamtqualität der Unterrichtsbeispiele liegt mit $M=2.12$ im mittleren Bereich mit einer relativ hohen Streuung von $SD=1.29$. In Abb. 6.5 werden die Häufigkeiten der verschiedenen Gütebewertungen dargestellt. Am häufigsten wurden Beispiele mittlerer Güte genannt, darauf folgende Beispiele hoher Güte und am wenigsten Beispiele geringer Güte, was auch durch die leicht rechtsschiefe Verteilung erkennbar ist.

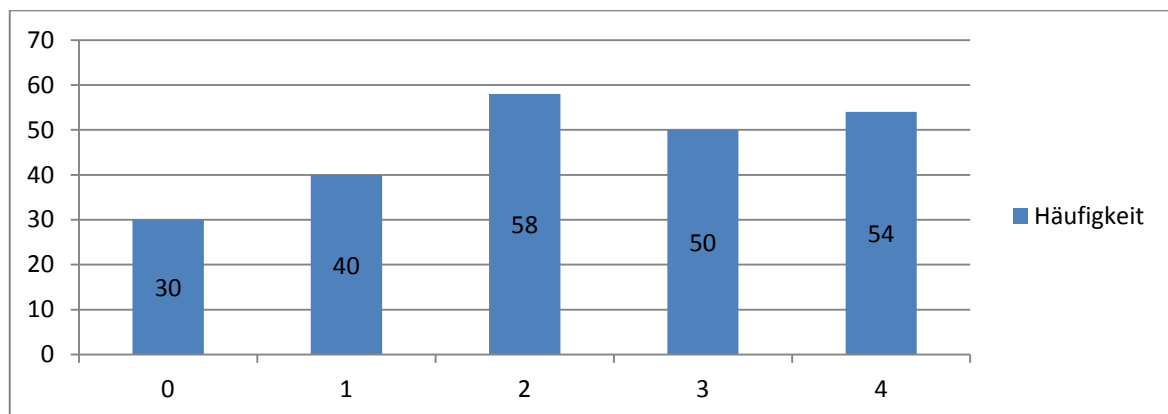


Abbildung 6.5 Häufigkeiten der Gütebewertungen gemittelt über die Rater

Des Weiteren wurden die Bewertungen der beiden Aspekte Differenziertheit und Theoriestimmigkeit berechnet. Auf der Skala von 0 bis 2 liegt der Mittelwert der Differenziertheit bei $M=1.00$ ($SD=.72$) und der Mittelwert der Theoriestimmigkeit etwas höher mit $M=1.12$ ($SD=.69$).

Differenziertheit und Theoriestimmigkeit können zu einem Gütegesamtwert zusammengefasst werden, da sie zu $r=.68$ ($p<.01$) korrelieren.

Laut Projektbericht (Spiel et al., 2011) unterscheidet sich die Güte der Beispiele zu den verschiedenen Oberkategorien signifikant ($F=2.41$, $df=9$, $p<.05$). Im Mittel werden die besten Beispiele zur Frage nach *Interesse wecken im Unterricht* berichtet, gefolgt von der *Vermittlung einer individuellen Bezugsnorm*. Die schlechtesten Beispiele werden zur *Unterstützung bei der Lernhandlungsplanung* gefolgt von der *Anregung zur Selbstreflexion* berichtet. Eine detaillierte Übersicht über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Güte der Beispiele in den einzelnen Oberkategorien bietet der Projektbericht.

Die Unterrichtsbeispiele, die im Zuge der Gütebewertung die volle Punktzahl sowohl hinsichtlich Differenziertheit als auch Theoriestimmigkeit erreicht haben, können als ‚best practise‘-Beispiele angesehen werden. Die Lehrkräfte können sich bei der Vermittlung der verschiedenen Strategien zum LLL an diesen Unterrichtsbeispielen als Model orientieren.

6.2.3.2 Altersunterschied und Beispielgüte

Im Projektbericht (Spiel et al., 2011) wurden weiterführende Analysen zum Zusammenhang des Alter mit der Beispielgüte berechnet. Im Sinne des Expertise-Ansatzes wäre davon auszugehen, dass die Lehrkräfte mit zunehmendem Alter und Berufserfahrung in der Vermittlung der LLL-Aspekte kompetenter werden und somit bessere Beispiele nennen. Jedoch konnten einige Studien bereits einen negativen Zusammenhang feststellen, d.h., dass die jüngeren Lehrkräfte besser abschneiden (z.B. Klug, 2011). Dementsprechend zeigt sich auch in dieser Studie ein kleiner negativer Zusammenhang zwischen der Güte der Unterrichtsbeispiele und dem Alter des/der LehrerIn ($r=.23$, $p<.01$). Dieser Zusammenhang bleibt auch bestehen, wenn man die Güte in die Aspekte Theoriestimmigkeit ($r=-.14$ $p<.05$) und Differenziertheit ($r=-.28$, $p<.01$) unterteilt, wobei der negative Zusammenhang für die Differenziertheit größer ist.

6.2.3.3 Geschlechterunterschiede in der Beispielgüte

Explorativ wurden zusätzlich mögliche Geschlechterunterschiede in der Beispielgüte untersucht. Ein signifikanter Geschlechterunterschied wurde in der Beispielgüte festgestellt ($F=7.21$, $df=1$, $p<.01$), wobei die weiblichen Lehrkräfte im Mittel signifikant bessere Beispiele nannten ($M=2.32$, $SD=1.27$) als die männlichen Lehrkräfte ($M=1.87$, $SD=1.28$) (Spiel et al., 2011).

6.3. Personenbezogene Ergebnisse

Nach Abschluss einer Handlungsphase bewerteten die Lehrkräfte die genannten Beispiele selbst auf einer Schulnotenskala von 1 bis 6. Die erste Note bezog sich auf die generelle Maßnahmenqualität (Frage: *Wie gut schätzen Sie die geschilderte Maßnahme hinsichtlich der Förderung des jeweiligen LLL - Aspekts im Allgemeinen ein?*), die zweite Note auf das Gelingen der Maßnahme (Frage: *Wie gut ist Ihnen die Umsetzung der Maßnahme in der geschilderten Situation gelungen?*). Bei zwei Interviewpartnern, Nr. 4 und Nr. 17, war es aus zeittechnischen Gründen nicht möglich eine Bewertung durchzuführen. Da es möglich war zu einer Subfragestellung mehrere Fördermethoden zu nennen, wurden die Lehrkräfte in dem Fall dazu angehalten, sich bei der Benotung für ein Beispiel zu entscheiden.

Im Mittel bewerteten die LehrerInnen ihr Beispiele gut bis befriedigend, wobei die generelle Maßnahmenqualität besser bewertet wurde als das Gelingen der Umsetzung.

Abb. 6.6 zeigt die Häufigkeiten der vergebenen Schulnoten für die Unterrichtsbeispiele durch die Lehrkräfte.

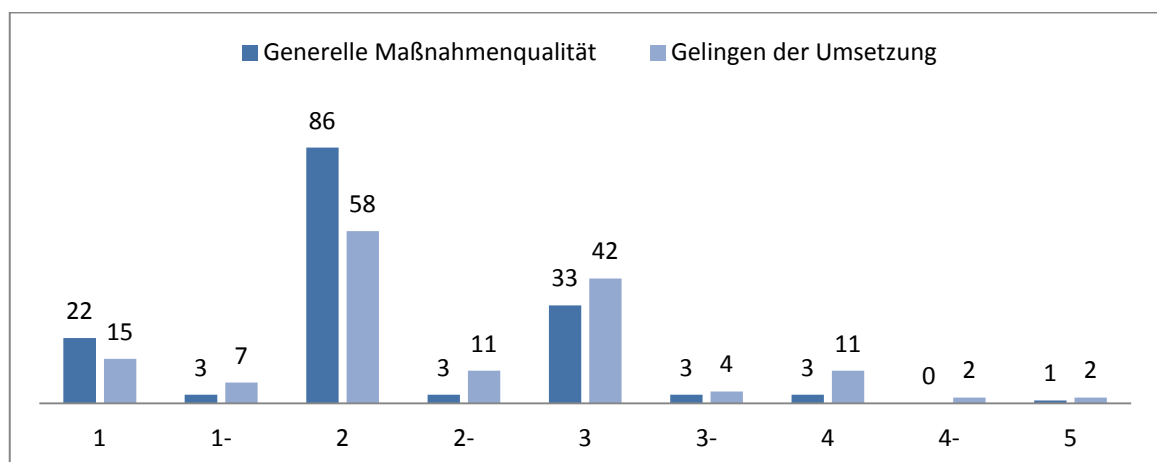


Abbildung 6.6 Häufigkeiten der Lehrerbewertung ihrer eigenen Beispiele

Laut Projektbericht (Spiel et al., 2011) unterscheidet sich die Güte der Lehrkräfteeinschätzung ihrer Beispiele zu den verschiedenen Oberkategorien signifikant ($F=4.37$, $df=9$, $p<.01$). Als beste Darstellungen schätzen die Lehrkräfte demnach ihre Beispiele zur Frage *wie Sie auf vorhandenes Interesse eingehen* ein, gefolgt von den Beispielen zur *Weckung des Interesse*. Am Schlechtesten schätzen sie ihre Beispiele zur *Anregung zur Selbstreflexion* ein gefolgt von der *Vermittlung der Lernhandlungsplanung*.

7. Diskussion

7.1. Zielsetzung der Studie

Ein Ziel der vorliegenden Studie war es, eine überarbeitete Version des Interviewleitfadens zu erstellen, in dem die Optimierungsvorschläge von Egger (2010) eingearbeitet wurden. Diese überarbeitete Version wurde an einer im Vergleich zur Vorgängerstudie größeren Stichprobe an Lehrkräften eines deutschen Gymnasiums erprobt und die Sammlung von Unterrichtsbeispielen somit vergrößert. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war es, das zur Auswertung erstellte Kategoriensystem zu optimieren und Kriterien für die Gütebewertung (d.h. das Ausmaß der Differenziertheit und Theoriestimmigkeit der Schilderung) der Unterrichtsbeispiele zu entwickeln und anzuwenden. Zusammen bilden diese Beurteilungskriterien und der Interviewleitfaden das Diagnoseinstrument zur Erfassung der fächerübergreifenden LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften.

7.2. Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf die drei Fragestellungen diskutiert und auf Besonderheiten bei der Bewertung der Unterrichtsbeispiele verwiesen.

Die ersten beiden Fragestellungen bezogen sich auf die Art und Weise, in der LLL-Komponenten im Bereich der (Bildungs-) Motivation und des selbstregulierten Lernens von den Lehrkräften vermittelt bzw. gefördert werden und auf den Umfang, in dem sie dies tun. Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgte schon weitestgehend durch die inhaltsbezogene Ergebnisdarstellung. Dort zeigte sich, dass die meisten Unterrichtsbeispiele von Lehrkräften zu den Bereichen *Interessensvermittlung* (im Folgenden mit IV abgekürzt) und *Lernhandlungsplanung* (LHP) berichtet werden (vgl. Kap. 6.1.9). Eine Verzerrung der Häufigkeitsergebnisse entsteht dadurch, dass diese beiden Oberkategorien jeweils anhand von zwei Subfragestellungen erhoben wurden (*Interesse wecken & auf vorhandenes Interesse eingehen*, sowie die *Vermittlung von Lernhandlungsplanung & Unterstützung bei der Lernhandlungsplanung*). Dadurch kommt es in Summe zu einer größeren Anzahl an Unterrichtsbeispielen für die Bereiche IV und LHP. Im Vergleich dazu wurde zur Erhebung von Unterrichtsbeispielen zu den restlichen LLL-Aspekten jeweils nur eine Frage gestellt. Die getrennte Auswertung der Subfragestellungen der beiden Aspekte IV und LHP zeigte, dass zum Förderaspekt *Interesse wecken* und der *Unterstützung bei der Lernhandlungsplanung* im Vergleich zu den restlichen Förderaspekten nur geringfügig mehr Unterrichtsbeispiele genannt wurden.

Eine Verzerrung der Häufigkeitsergebnisse ist zudem aufgrund der unterschiedlichen Anzahl von Unterkategorien je Subfragestellung möglich. Ein Beispiel: von der Lehrkraft geschilderte Unterrichtsbeispiele zu dem Aspekt der *Interessensvermittlung* können z.B. der Unterkategorie *Alltagsbezug durch Kommunikation* (Kategorie 1 des Manuals), der Kategorie *Anschauungsmaterial* (Kategorie 3 des Manuals) oder *Gruppenarbeit* (Kategorie 5 des Manuals) zugeordnet werden. Bei dem Aspekt der *Förderung der Selbstreflexion* gibt es im Gegensatz dazu nur eine Kategorie (*Anregung zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten und / oder dem Leistungsergebnis*), die vergeben werden kann. Diese unterschiedliche Kategorienanzahl je Subfragestellung kann zu einer geringeren Summe an Beispielen zu dem jeweiligen Förderaspekt führen.

Wie bereits geschildert, wurde das gesamte Kategoriensystem zur Auswertung der erhobenen Unterrichtsbeispiele überarbeitet. In der überarbeiteten Version wurden die Kategorien so erstellt, dass besonders unpassende Beispiele aufgrund der überarbeiteten Version des Kodierungsmanuals keinen Eingang in die Auswertung fanden. Das Thema wäre in dem Fall zu weit verfehlt gewesen oder hätte nicht den pädagogisch-psychologischen Förderungsvorschlägen des jeweiligen LLL-Aspekts entsprochen. Durch diese Anwendung einer Art Filter können die Studienergebnisse nicht als realistisches Abbild der Realität betrachtet werden. Dieses Vorgehen ist jedoch stimmig mit der Zielsetzung der Studie, in der es weniger darum ging ein Abbild der aktuellen LLL-Vermittlungskompetenzen der Lehrkräfte, als eine Sammlung qualitativ hochwertiger Unterrichtsbeispiele zu erstellen.

Mit am seltensten wurde von LehrerInnen die Aspekte der *Feedbackvermittlung*, der *Vermittlung von Lernstrategien* und der *Anregung zur Selbstreflexion* bei SchülerInnen genannt. Bei der *Vermittlung von Lernstrategien* liegt dieses Ergebnis jedoch darin begründet, dass viele Lehrkräfte auf sog. „Methodentage“ an der Schule verwiesen, an denen Lernstrategien explizit gefördert werden. Zur *Feedbackvermittlung* konnten zwar insgesamt wenige Unterrichtsbeispiele kodiert werden, dies lag jedoch häufig daran, dass die Unterrichtsbeispiele ausführlich geschildert wurden, sich aber trotzdem auf ausschließlich eine Kategorie der Feedbackvermittlung bezog.

Als am wenigsten tauglich bewerteten sie den Förderaspekt *Anregung zur Selbstreflexion* und gaben im Laufe des Interviews häufig an, Probleme in der Umsetzung zu haben. Aus diesem Grund sollte der Aspekt verstärkt in Schulungen und Trainings für Lehrkräfte einbezogen werden. Ein detaillierter Vergleich der inhaltsbezogenen Ergebnisse dieser Studie mit den Ergebnissen aus Eggers Studie (2010) wurde aufgrund des begrenzten Rahmens der vorliegenden Studie nicht durchgeführt.

In Kapitel 6.2 wurde bereits die Auswertung der Antwortmuster der Unterrichtsbeispiele dargestellt. In den beiden Vorstudien von Derndarsky (in Arbeit) und Egger (2010) zeigte

sich die Problematik, dass ein großer Anteil der erhobenen Unterrichtsbeispiele nicht differenziert geschildert wurde. Da der hohe Maßstab zur Beurteilung der Beispiele von Egger (2010) übernommen wurde, konnte auch in der vorliegenden Studie kein höherer Prozentsatz differenzierter Antworten erreicht werden. Dies wird jedoch nicht als Mangel des Erhebungsinstrumentes angesehen, sondern wird vor allem auf Persönlichkeitsvariablen der interviewten Lehrkräfte zurückgeführt.

Die Bewertung und Einschätzung der LLL-Vermittlungskompetenzen durch die Lehrkräfte kann als Indikator für mögliche, subjektiv wahrgenommene Unterstützungsbedürfnisse wahrgenommen werden. Diese Annahme wird auch durch die Anmerkungen der Lehrkräfte während der Interviewdurchführung gestärkt. LehrerInnen neigen dazu, Strategien, die sie selbst aktiv verwenden können und daher geschildert haben im Allgemeinen auch besser zu bewerten als die Strategien, mit denen sie wenig Erfahrung haben und daher abwerten. Diese Vermutung entsteht durch die hohe Korrelation zwischen der Lehrereinschätzung der eigenen Beispiele und der generellen Güte der dazugehörigen Strategie.

Die Ergebnisse weisen zudem hin, dass zunehmendes Alter der Lehrkräfte mit einer geringer ausgeprägten LLL-Vermittlungskompetenz einhergeht. Nach Espinosa, Kraut & Lerch (2004, zitiert nach Spiel et al., 2011) kann dies dahingehend interpretiert werden, dass viele Prozesse und Handlungen erfahrener Lehrkräfte implizit statt explizit stattfinden. Der Effekt könnte auch daraus resultieren, dass jüngere Lehrpersonen einen engeren Bezug zu Inhalten ihrer Ausbildung haben und folglich leichter aktuelles Wissen zu den erfassten Kompetenzbereichen abrufen und berichten können.

7.3. Einschränkungen der Arbeit

Eine Schwäche der Studie stellt die begrenzte Generalisierbarkeit der Ergebnisse dar, da sich die erhobenen Daten wie bereits dargestellt ausschließlich auf ein deutsches Gymnasium beziehen. Dazu kommt, dass der Schulleiter eine Vorauswahl der InterviewteilnehmerInnen traf.

Bezüglich der Bewertung der Unterrichtsbeispiele ist anzumerken, dass es in der Software für qualitative Datenanalyse (MAXqda) möglich ist, die Länge und Einbettung in Unterkategorien zu variieren. Dadurch mussten die Studienautorin und die Projektmitarbeiterinnen des Instituts für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien unabhängig voneinander die Entscheidung treffen, wie viel einer Schilderung noch direkt in die zugeordnete Kategorie einzufassen ist. Zusätzlich erschwerte wurde die Zuordnung durch Zwischenbemerkungen bzw. Erzählungen der Lehrkraft während der Beispielschilderung. Die Unterschiede in der Länge der kodierten Beispiele zeigten somit die teilweise verbleibende Uneindeutigkeit der Zuordnungsregeln auf und erschwerten

dadurch die Berechnung der Interrater-Reliabilität. Die Bewertung der Beispiele durch die Lehrkräfte selbst gestaltete sich in einem Teil der Stichprobe problematisch, da Mehrfachantworten auf eine Frage die Zuordnung der Note erschweren.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass die weiblichen Lehrkräfte signifikant bessere Unterrichtsbeispiele nannten. Dieses Ergebnis impliziert jedoch nicht, dass Lehrerinnen im Allgemeinen über bessere LLL-Vermittlungskompetenzen verfügen – es sollte eher die Diskussion anregen, ob die Art der Erhebung vorteilhaft für weibliche Lehrkräfte ist. Bei der Durchführung der Interviews entstand der Eindruck, dass den weiblichen Teilnehmerinnen die differenzierte Beschreibung einer Unterrichtssituation häufig leichter fiel, während die männlichen Lehrkräfte meist stärker angeregt werden mussten. Wie bereits geschildert wurde, hängt die Güte der Unterrichtsbeispiele jedoch mit dem Ausmaß der Differenziertheit der Schilderung zusammen, sodass es aus diesem Grund zu dem zuvor berichteten Ergebnis kam.

7.4. Ausblick

Der entwickelte Interviewleitfaden hat sich als ökologisch valides, reliables und objektives Erhebungsinstrument erwiesen.

Eine Eliminierung bzw. Verbesserung der erwähnten Kritikpunkte, wie z.B. in Form eines erneuten Einsatzes an einer Zufallsstichprobe von Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen, wäre anzustreben. Jedoch zeigte sich in der vorliegenden Studie ein eindeutiger Nachteil in der aufwendigen Durchführung der Interviews und Auswertung der Unterrichtsbeispiele.

Aus diesem Grund erscheint es sinnvoller, auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse ein effizienteres Messinstrument der LLL-Vermittlungskompetenzen zu entwickeln. Möglichkeiten stellen bspw. Szenario-Tests oder sog. Situational-Judgment-Tests dar, in dem die gesammelten Beispiele verschiedener Güte zum Einsatz kommen und von Lehrkräften beurteilt oder analysiert werden sollen.

Des Weiteren ist anzustreben, Förderprogramme zur LLL-Vermittlungskompetenz von Lehrkräfte zu entwickeln und zu evaluieren, in denen speziell die Strategien vermittelt werden, die von den Lehrkräften weniger gut beherrscht werden oder noch nicht als wichtig erachtet wurden. Die in der vorliegenden Studie gewonnenen Unterrichtsbeispiele können darin zum Einsatz kommen, analysiert werden und als positive oder negative Modelle dienen.

8. Zusammenfassung

Lebenslanges Lernen (LLL) stellt in der europäischen Bildungspolitik ein elementares Thema dar (Europäische Kommission, 2001). Der Schule kommt in der Förderung von LLL eine besondere Rolle zu, da hier der Grundstein für die Bereitschaft zum LLL gelegt wird (Prenzel, 1994). Zwei Determinanten gelten dabei als zentral für erfolgreiches LLL: die Bildungsmotivation sowie die Kompetenz, diese erfolgreich in konkreten Lernhandlungen umzusetzen (selbstreguliertes Lernen) (Schober et al., 2007). Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass Lehrkräfte ihre Möglichkeiten, die Lernmotivation ihrer SchülerInnen zu beeinflussen als sehr gering einschätzen (Spiel & Schober, 2002; Spiel et al., 2006).

Vor diesem Hintergrund wird am Institut für angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien ein Forschungsprojekt *“Förderung und Diagnostik von Lebenslangem Lernen (LLL) in der Schule: Entwicklung eines ökologisch validen Diagnoseinstruments zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen”* unter der Leitung von Univ.-Prof. DDr. Christiane Spiel und Univ.-Prof. Dr. Barbara Schober durchgeführt. Die beiden Ziele des Projekts sind es ein ökologisch valides Diagnoseinstrument zu entwickeln, das fächerübergreifend LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen misst, sowie eine Sammlung von Unterrichtsbeispielen zur Förderung von Kompetenzen zum LLL bei SchülerInnen zu erstellen. In der vorliegenden Studie wurde ein halbstandardisierter Interviewleitfadens zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften weiterentwickelt, der aus der Vorstudie von Egger (2010) vorliegt.

Aufbauend auf den Optimierungsvorschlägen von Egger (2010) wurde der Interviewleitfaden überarbeitet und an einer im Vergleich zur Vorstudie größeren Stichprobe an Lehrkräften erprobt. Des Weiteren wurde das zur Auswertung erstellte Kategoriensystem optimiert und Kriterien für die Gütebewertung (d.h. das Ausmaß der Differenziertheit und Theoriestimmigkeit der Schilderung) der Unterrichtsbeispiele entwickelt und angewendet. Das Kategoriensystem erwies sich in der Anwendung als objektiv und praktikabel. Auch die Qualitätsbeurteilung der Unterrichtsbeispiele anhand der entwickelten Gütekriterien scheint objektiv und reliabel zu sein, wie durch die guten Interrater-Reliabilitäten gezeigt werden konnte. Anhand dieser Qualitätskriterien kann nun beurteilt werden, wie gut Lehrkräfte verschiedene Aspekte des LLL vermitteln können. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen darauf schließen, dass die LLL-Vermittlungskompetenzen mittel ausgeprägt sind, sich jedoch für die einzelnen Aspekte unterscheiden. So wurden

von den Lehrkräften relativ gute Unterrichtsbeispiele zur Weckung des Interesses geschildert, Handlungsbedarf besteht jedoch noch bei der Förderung der Selbstreflexion.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass sich der halbstandardisierte Interviewleitfaden in vorliegender Form gut zur Messung der LLL-Vermittlungskompetenzen eignet.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (IV)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P.M. (2009). Rubikonmodell der Handlungsphasen. In Brandstätter, V. & Otto, J.H. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie - Handbuch der Allgemeinen Psychologie : Motivation und Emotion* (S. 150-156). Göttingen : Hogrefe.
- Amelang, M. (1997) Interesse. In Arnold, W., Eysenck, H.J. & Meili, R. (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie, Band 2* (S.1008). Augsburg: Bechtermünz Verlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Press.
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Baumert, J. & Köller, O. (1998). Interest research concerning secondary level I: an overview. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon- Conference on interest and gender* (S. 241 - 256). Kiel: IPN.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2000). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Projekt OEC PISA Deutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Brunstein, J.C. & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.751 - 759). Weinheim: Beltz.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- De Fraine, B., Van Damme, J. & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (1), 132–150.
- Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Dresel, M. (2010). Förderung der Lernmotivation mit attributionalem Feedback. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 131-135). Göttingen: Hogrefe.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor and Francis/Psychology Press.
- Dweck, C. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57–88). San Diego: Academic Press.
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation* (S. 122-140). New York: Guilford Press.
- Egger, T. (2010). *Vermittlung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen im schulischen Unterricht – Weiterentwicklung eines Interviewleitfadens zur Erfassung konkreter Unterrichtsbeispiele (eine qualitative Pilotstudie)*. Diplomarbeit am Institut für Psychologie, Universität Wien.
- European Commission (2009). *School education: equipping a new generation*. Zugriff am 9.2.2012 unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc64_en.htm
- Europäische Kommission (2001). Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Europäisches Parlament (2000). Lissabon - Schlussfolgerungen des Vorsitz. Zugriff am 16.03.2012 unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm
- Finsterwald, M., Schober, B., Jöstl, G. & Spiel, C. (2012). Motivation und Attribution. Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In Stöger, H., Ziegler, A. & Heilemann, M. (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT: Bedingungen von Ge-*

- schlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 193 – 213). Berlin: Lit Verlag.
- Gerlach, C. (2000). *Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln: Böhlau.
- Gottfried, A., Fleming, J. & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Psychology*, 93, 3-13.
- Hartig, J. (2008). Psychometric models for the assessment of competencies. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts* (S. 69-90). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2010). *Motivation und Handeln* (4). Berlin: Springer.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509–527.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 11-29.
- Klug, J. (2011). *Modeling and Training a New Aspect of Teachers' Diagnostic Competence*. Dissertation am Institut für Psychologie, Bereich Humanwissenschaften der TU Darmstadt.
- Koepernik, C. (2010). Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Vision. Die Entwicklung eines Reformkonzepts im internationalen Diskurs. In Wolter, A, Wiesner, G. & Koepernik, C (Hrsg.). *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft* S. 81-91). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.767-774). Weinheim: Beltz.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2010). Zielorientierung. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 959-965). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (1997). Interesse und intrinsische Lernmotivation: Ein Überblick über neuere Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In H. Mandl (Hrsg.), *Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (45) 185-201.
- Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. In: *Politische Studien. Zweimonatszeitschrift für Politik und Zeitgeschehen. Sonderheft 3*, S. 91-105.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.311 - 323). Weinheim: Beltz Verlag.
- Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B. & Spiel, C. (2009). TALK - Ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 29-83). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Merziger, P. & Schnack, J. (2007). Feedback-Methoden zur Förderung der Leistungsentwicklung: Kompetenzraster. In Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (Hrsg.), *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen* (S. 145 – 155). Weinheim: Beltz Verlag.
- Möller, J. (2010). Attributionen. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 38 - 45). Weinheim: Beltz Verlag.
- Möller, J. & Köller, O. (1999). Spontaneous cognitions following academic test results. *Journal of Experimental Education*, 67, 150 - 164.
- Möller, J. & Köller, O. (2000). Spontaneous and reactive attributions according to academic achievement. *Social Psychology of Education*, 4, 19 - 27.

- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, 19 - 27.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Prenzel, M. (1994). Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In N. Seibert & H. J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 1314-1339). München: PimS-Verlag.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (2010). Bezugsnormorientierung. In *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 61-68). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 299-323.
- Schiefele, H. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151 - 177). Berlin: Springer.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 336-344). Weinheim: Beltz.
- Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern* (S. 9-18). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmitz, B. & Wiese, B.S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. & Spiel, C. (2007). TALK - A Training Program to Encourage Lifelong Learning in School. *Journal of Psychology*, 215(3), 183-193.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002). Lebenslanges Lernen als Ziel: Zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. *Erziehung und Unterricht*, 152 (9-10), 1282-1293.
- Spiel, C., Wagner, P. & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in Gymnasium und Grundstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 125-135.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., Reimann, R. & Atria, M. (2006). *Grundkompetenzen für Lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule?* In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 85-96). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiel, C., Finsterwald, M. & Schober, B. (2009). Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten. In E. Westphal & M. Friedrich (Hrsg.) *Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten* (S. 29-83). Graz: Leykam.
- Spiel, C., Schober, B., Krause, N., Klug, J., Bergsmann, E., Finsterwald, M., Lüftenegger, M. (2011). Abschlussbericht zum Projekt Förderung und Diagnostik von Lebenslangem Lernen (LLL) in der Schule: Entwicklung eines ökologisch validen Diagnoseinstruments zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerIn-

- nen. Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien.
- Spinath, B. & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 29-40). Göttingen: Hogrefe.
- Straka, G. A. & Hinz (1996): *The original SDLS (Self-Directed Learning Readiness Scale) reconsidered*. Münster: Waxmann.
- Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen. Zugriff am 16.03.2012 unter: <http://homepage.univie.ac.at/talk.psychologie/php/index.php>
- Travers, R.M.W. (1978). *Children's interest*. Kalamazoo, MI: Michigan University, College of Education.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York, NY: Springer.
- Weinert, F.E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 2, S. 1-48). Göttingen, Hogrefe.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research in teaching* (S. 315-327). New York: Macmillan.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Fraktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Wild, K.-P. (2010). Lernstrategien und Lernstile. In *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 479 - 485). Weinheim: Beltz.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 103-112). Bern: Hans Huber.
- Ziegler, A., Schober, B. & Dresel, M. (2005). Primary school students' implicit theories of intelligence and maladaptive behavioral patterns. *Education Science and Psychology*, 6, 76-86.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.G. (2004). *Psychologie* (16., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium (Kapitel 12; 12.1)
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Anhang

Anhangsverzeichnis

A. Abstract	79
B. Studienbegleitansreiben	80
C. Interviewleitfaden.....	81
D. Fragebogen zu Person und Beruf.....	89
E. Darstellung des Handlungsphasenmodells	90
F. Rahmenbedingungen zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele.....	91
G. LehrerInnen - Einschätzungen der Unterrichtsbeispiele.....	92
H. Kodierungsmanual.....	93
I. Eidesstaatliche Erklärung	98
J. Lebenslauf	99

A. Abstract

Lebenslanges Lernen (LLL) stellt in der europäischen Bildungspolitik ein elementares Thema dar (Europäische Kommission, 2001). Der Schule und vor allem den Lehrkräften kommt in der Förderung von LLL eine besondere Rolle zu, da hier der Grundstein für die Bereitschaft zum LLL gelegt wird (Prenzel, 1994). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Weiterentwicklung und Erprobung eines Interviewleitfadens zur Erfassung der LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften. Des Weiteren wurden Qualitätskriterien zur Beurteilung der Unterrichtsbeispiele entwickelt und angewendet. Die Ergebnisse, die auf einer Stichprobe von 20 Lehrkräften eines deutschen Gymnasiums basieren, zeigen, dass die LLL- Vermittlungskompetenzen der Lehrkräfte mittel ausgeprägt sind, sich jedoch für die einzelnen Aspekte unterscheiden. Insgesamt eignet sich der halbstandardisierte Interviewleitfaden in vorliegender Form gut zur Messung der LLL- Vermittlungskompetenzen.

B. Studienbegleitanschreiben

Wien, 25.5.2011

Betreff: Diplomarbeit – Unterrichtspraxis, Lebenslanges Lernen

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Psychologiestudentin an der Universität Wien und schreibe derzeit im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Thema Lebenslanges Lernen (LLL) an meiner Diplomarbeit.

Unter LLL wird in der Psychologie ein Lernen verstanden, welches lebenslang und selbstständig erfolgt und dazu dient, die eigenen Fähigkeiten zu verbessern und erweitern.

Die derzeitige Debatte zum LLL war Auslöser für die Durchführung des angesprochenen Forschungsprojekts der Uni Wien. Aufgrund wachsender gesellschaftlicher und beruflicher Anforderungen stieg das bildungspolitische Interesse an der Förderung der Kompetenzen zum LLL. In diesem Zusammenhang kommt der Schule als wichtige Erziehungsinstanz eine große Bedeutung zu. Das ist der Grund, weshalb ich mich nun an Sie wende.

Es interessiert mich sehr, welche Möglichkeiten Sie als Lehrende/r sehen, die Förderung von LLL im schulischen Unterricht umzusetzen bzw. Kompetenzen zum LLL zu vermitteln. Im Mittelpunkt meines Interesses stehen z.B. folgende Fragen: *Wie versuchen Sie im Unterricht, das Interesse und die Motivation Ihrer SchülerInnen zu steigern?; Wie fördern Sie eine positive Grundhaltung zum Lernen bei Ihren SchülerInnen?; Wie können Sie die SchülerInnen darin unterstützen, ihren Lernprozess eigenständig zu gestalten?; etc.* All die genannten Punkte stellen wesentliche Komponenten des LLL dar.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie Zeit und Interesse hätten, mir im Rahmen eines Interviews (Dauer: ca. 1 Stunde) einiges aus Ihrer Unterrichtspraxis zu erzählen. Im Gegenzug kann ich Ihnen einen Forschungsbericht über meine Ergebnisse anbieten.

Selbstverständlich werden alle erhaltenen Informationen aus dem Interview vertraulich und anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Herzlichen Gruß,

Kathrin Müller

C. Interviewleitfaden

Vermittlung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen (LLL) im Kontext Schule: Erfassung von Unterrichtsbeispielen von Lehrkräften, mit speziellen Fokus auf die Förderung von Bildungsmotivation und Selbstreguliertem Lernen (SRL) bei Schüler/innen

Inhaltsverzeichnis

- I. *Frage nach dem Einverständnis zur Tonbandaufnahme und Zusicherung der Anonymität*
- II. *Hintergrund, Ziele und Ablauf des Interviews*
- III. *Fragen zur Person und Schule*
- IV. *Information: Lebenslanges Lernen, Lern-Handlungsphasenmodell*
 - a. *Komponenten von LLL aus psychologischer Sicht*
 - b. *Das Handlungsphasen- bzw. Rubikonmodell zur Beschreibung von Lernhandlungen*
- V. *Erfassung von Unterrichtsbeispielen zur Vermittlung von Kompetenzen zum LLL im schulischen Kontext*

Erhebung von Unterrichtsbeispielen zur Förderung der Schüler/innen in den einzelnen Phasen des Lernhandlungsmodells hinsichtlich ausgewählter sowie selbstregulatorischer LLL-Komponenten (gemäß des Lern-Handlungsphasenmodells)
- VI. *Abschluss des Interviews*

ANHANG

- (1) *Fragebogen zu Person und Beruf*
- (2) *Handout – Handlungsphasenmodell (Graphik)*
- (3) *Handout – Rahmenbedingungen zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele*
- (4) *Einschätzung der Unterrichtsbeispiele*
- (5) *Quellenverzeichnis*

I. Frage nach dem Einverständnis zur Tonbandaufnahme und Zusicherung der Anonymität

Seien Sie nicht verwundert, dass ich die anfänglich Information sowie Fragen vorlese. Das ist eine wichtige Voraussetzung bei wissenschaftlichen Studien, die gewährleisten soll, dass alle Befragten dieselben Informationen und Bedingungen erhalten.

Zunächst möchte ich Sie fragen, ob es für Sie ok ist, wenn ich unser Interview auf Tonband aufnehme? Auf diese Weise kann ich mich besser auf unser Gespräch konzentrieren und sichergehen, dass ich alles richtig erfasse. Die gewonnenen Daten bleiben selbstverständlich anonym und werden ausschließlich im Rahmen dieser Studie verwendet.

II. Hintergrund, Ziele und Ablauf des Interviews

Dann gehe ich jetzt auf das Ziel und den Ablauf des Interviews ein:

Ziel des Interviews ist es, zu erkunden, wie Schüler/innen Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen (LLL) im schulischen Unterricht vermittelt werden können. Möglicherweise haben Sie die derzeitige Debatte zum LLL mitbekommen oder verfolgt. Aufgrund wachsender gesellschaftlicher und beruflicher Anforderungen besteht jedenfalls ein hohes bildungspolitisches Interesse an der Förderung der Kompetenzen zum LLL. Unter lebenslangem Lernen wird ein Lernen über die gesamte Lebensspanne hinweg verstanden, das selbstständig – d.h. freiwillig und selbstgesteuert (WICHTIG!) – erfolgt und dem Ziel dient, die eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu verbessern. Sowohl Lernhandlungen, die innerhalb von Institutionen (z.B. Schule) stattfinden, als auch Lernhandlungen außerhalb von Institutionen sind dabei angesprochen. Der Schule kommt bei der Vermittlung grundlegender Kompetenzen zum LLL eine hohe Bedeutung zu, sie soll die Grundlagen von erfolgreichem LLL vermitteln. In diesem Interview wird es daher v.a. um das Lernen im schulischen Unterricht gehen und darum, wie eine positive Grundhaltung zum Lernen gefördert wird.

Zuerst werde ich Ihnen ein paar kurze Fragen zu Ihrer Person stellen. Im Anschluss daran werden wir ein psychologisches Lernmodell besprechen und dann zum Hauptteil des Interviews übergehen.

III. Fragen zur Person und Schule

Zur Erfassung allgemeiner Informationen zu Ihrer Person sowie zur Schule, an der Sie derzeit unterrichten, habe ich einen kurzen Fragebogen vorbereitet. Wenn es Ihnen recht ist, können wir die Fragen schnell gemeinsam durchgehen. Sie können den Bogen auch gerne selbst ausfüllen.

(An dieser Stelle wird bei Bedarf der beigelegte Fragebogen ausgehändigt und von der/dem Interviewten ausgefüllt. Ansonsten stellt der/die Interviewer/in die Fragebogen-Fragen in angegebener Reihenfolge und trägt die Antworten für die Lehrperson sichtbar ein.)

IV. Information: Lebenslanges Lernen, Lern-Handlungsphasenmodell

Als Einstieg in das Thema LLL möchte ich kurz auf zwei Dinge eingehen: Zum einem darauf, aus welchen Komponenten LLL aus psychologischer Sicht besteht; zum anderen in welche einzelnen Schritte eine Lernhandlung unterteilt werden kann und wie Sie als Lehrkraft diese beeinflussen können.

a.) Komponenten von LLL aus psychologischer Sicht

Eine zentrale Rolle beim LLL spielen aus psychologischer Sicht die (Bildungs-)Motivation, selbst-reguliertes bzw. selbstgesteuertes Lernen (SRL), sowie soziale und kognitive Kompetenzen. Im Rahmen dieses Interviews soll es speziell um „Bildungsmotivation“ und „selbstreguliertes Lernen“ gehen. Mit **Bildungsmotivation** ist das „Lernen wollen“ angesprochen. Motivation ist wichtig, damit eine Person eine Lernhandlung beginnt und sie auch wenn Hindernisse auftauchen, fortsetzt. Motivation hat daher einen entscheidenden Einfluss auf die Lernhandlung. Beim **selbstreguliertem Lernen** geht es darum, dass eine Person ihr Lernen aktiv und selbstständig in die Hand nimmt, indem sie sich z.B. selbst Ziele setzt und bestimmte Lernstrategien anwendet.

b.) Das Handlungsphasen- bzw. Rubikonmodell zur Beschreibung von Lernhandlungen

Wenn man nun LLL fördern will, ist es wichtig sich zunächst zu überlegen, welche LLL-Aspekte zentral sind, damit ein/e Schüler/in eine Lernhandlung beginnt, sie fortsetzt und abschließend positiv bewertet. Dies wird im sogenannten Handlungsphasenmodell veranschaulicht. Dem Modell zufolge wird ein Schüler oder eine Schülerin, der/die eine Lernhandlung beginnt und zu Ende führt, vier verschiedene Phasen durchlaufen. Diese finden vor, während und nach der Handlungsausführung statt. (Dem/der Lehrer/in wird ein Handout mit dem Rubikonmodell überreicht. Während der/die Interviewer/in auf die einzelnen Phasen eingeht, trägt er/sie die entsprechenden Aspekte in die leeren Kästchen auf dem Handout ein.) In jeder einzelnen Phase gibt es Bedingungen, die das Lernen entweder positiv oder negativ beeinflussen können – die überspitzt gesagt, also zum Erfolg oder zum Scheitern einer Lernhandlung führen können. Daher ist es bei der Förderung des Lernens und der Motivation wichtig, alle Phasen zu berücksichtigen und günstig zu beeinflussen. Diese Phasen und deren Bedingungen gehen wir im Folgenden durch. Vieles davon wird Ihnen wahrscheinlich schon bekannt sein, möglicherweise aber noch nicht die Visualisierung anhand des Modells.

Wenn Sie an irgendeiner Stelle Fragen haben, stellen Sie diese bitte! Es wird im Verlauf des Interviews wichtig sein, dass Ihnen das Modell klar ist, denn die Fragen werden sich größtenteils darauf beziehen.

(1) Wir starten mit der **Phase des Abwägens**. Hier geht es um das Abwägen von verschiedenen Handlungsalternativen und letztendlich um die Entscheidung FÜR eine Handlungsalternative. Ein Beispiel: eine Schülerin kann zwischen den beiden Alternativen, Lernen von Englischvokabeln oder Fernsehen wählen. Diese Entscheidung ist insbesondere von zwei Bedingungen abhängig:

Auf der einen Seite spielt das Interesse für die Handlungen eine große Rolle. Die Schülerin im vorangehenden Beispiel wird also z.B. überlegen, wie viel Spaß ihr die beiden Handlungsalternativen machen und auch wie wichtig und wertvoll sie ihr *aktuell* (z.B. für eine Prüfung) oder *dauerhaft* (gute Englischkenntnisse) erscheinen. Je nach Interesse wird sie sich für das Lernen oder das Fernsehen entscheiden.

Auf der anderen Seite kommt dem Selbstwert der Schülerin eine große Bedeutung zu. Wie groß ist das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten? Glaubt sie daran, dass sie z.B. trotz Lernschwierigkei-

ten Möglichkeiten findet, alle Englischvokabeln erfolgreich zu lernen? Ihre Entscheidung wird davon abhängen, wie viel persönlichen Erfolg sie sich vom Lernen verspricht.

Anmerkung: Wichtig sind in diesem Kontext selbstverständlich auch äußere Umstände (die Schülerin wird sich trotz geringem Interesse und geringem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten mit den Hausübungen beschäftigen, wenn sie Sanktionen durch die Eltern bzw. Lehrkraft erwartet, sollte sie diese nicht erledigen). Dies wollen wir aber für das heutige Interview außer Acht lassen und nur auf das Interesse und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten eingehen.

(2) Die Entscheidung für eine Handlung ist noch kein Garant für eine erfolgreiche Handlungsausführung. So geht es in der darauffolgenden **Planungsphase** darum, dass der/die Schüler/in konkrete Handlungsschritte plant sowie den nötigen Zeitaufwand kalkuliert, und sich Gedanken über notwendige Materialien und Unterstützungsmöglichkeiten macht. Wenn die Schülerin aus dem vorangehenden Beispiel zwar motiviert ist die Vokabeln zu lernen, jedoch nicht weiß, wie sie dabei vorgehen soll, wird sie möglicherweise davon ablassen.

(3) Nach der Planung geht es an die **Durchführung** der Lernhandlung. Dabei ist es wichtig sich vor Ablenkungen und Störungen zu schützen. Das Vorhandensein angemessener Lernstrategien und –techniken ist in dieser Phase wichtig. So könnte die Schülerin beispielsweise auf eine ruhige Lernumgebung achten, einen Karteikasten für die Vokabeln anlegen, Phasen des Lernens mit Phasen der Wiederholung abwechseln etc.

Idealerweise überprüft die Schülerin währenddessen immer wieder, inwieweit er/sie sich seinem/ihrer Lernziel bereits angenähert hat, welche Handlungsschritte hilfreich oder weniger hilfreich waren. Es geht hier also darum, inwieweit der/die Schüler/in die Fähigkeit zur Selbstreflexion aufweist.

(4) An eine erbrachte Lernleistung schließt die **Bewertungsphase** an. Sie umfasst alles, was nach der Lernhandlung stattfindet. In dieser Phase wird das Lernergebnis (Ist-Zustand) mit dem ursprünglichen Lernziel (Soll-Zustand) verglichen (Vergleich IST-SOLL). Die Schülerin wird dann Erklärungen (Attributionen) für ihr Leistungsergebnis suchen (z.B. mangelnde vs. hohe Begabung, viel vs. wenig Anstrengung, Glück vs. Pech, etc.). Diese können sich positiv oder negativ auf den Selbstwert und die Motivation auswirken. Eine Schülerin, die z.B. eine schlechte Note in Englisch mit zu wenig Anstrengung in Verbindung bringt, wird motivierter sein, sich beim nächsten Mal anzustrengen, als eine Schülerin, die den Grund dafür in ihrer mangelnden Begabung sucht.

Die Reaktionen auf ein Leistungsergebnis hängen unmittelbar mit der Bewertung zusammen. Zum einen wird emotional reagiert (Emotionen), so z.B. durch Freude oder Ärger über das Ereignis. Zum anderen werden auch Aktionen gesetzt, die konstruktiv oder defensiv sein können. So kann Misserfolg z.B. als Ansporn betrachtet werden und zur Anstrengungserhöhung führen, oder aber Arbeitsaufschub oder –vermeidung bewirken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in diesem Modell veranschaulicht wird, dass es viele Dinge gibt, die Einfluss darauf nehmen, ob ein Lernprozess erfolgreich abläuft oder nicht. Besonders interessant ist dabei für uns die Frage, wie man einen positiven Verlauf des Lernprozesses in der Schule konkret fördern kann.

Haben Sie zu diesem Modell Fragen?

Falls nein, kommen wir nun zu den Unterrichtsbeispielen.

Erfassung von Unterrichtsbeispielen zur Vermittlung von Kompetenzen zum LLL im schulischen Kontext

Erhebung von Unterrichtsbeispielen zur Förderung der Schüler/innen in den einzelnen Phasen des Lernhandlungsmodells hinsichtlich ausgewählter motivationaler sowie selbstregulatorischer LLL-Komponenten:

Ich möchte Sie nun bitten zu beschreiben, wie Sie versuchen den Lernprozess Ihrer Schüler/innen zu unterstützen. Erzählen Sie dazu bitte ganz konkrete Unterrichtsbeispiele. *Schildern Sie in Ihren Unterrichtsbeispielen auch die Rahmenbedingungen, d.h. Schulstufe, Gegenstand (Fach), die Anzahl der Schüler/innen in dieser Klasse etc.* (damit ich mir ein möglichst realistisches Bild machen kann). Die wichtigsten Rahmenbedingungen, die Ihre Schilderungen enthalten sollten, sind auf dem folgenden Handout zusammengefasst (Raster mit den Rahmenbedingungen wird dem/der Lehrer/in überreicht.).

Die Beispiele müssen sich dabei nicht unbedingt auf den Unterricht innerhalb der Schule beziehen, sondern können beispielsweise auch eine Projektwoche, eine Schulexkursion o. ä. betreffen. Wichtig ist jedoch, dass Sie – wie gesagt – ganz konkret beschreiben, wie Sie vorgegangen sind – Was genau haben Sie in der Situation zu den Schüler/innen gesagt? Bzw. was genau haben Sie gemacht? Die wichtigsten Rahmenbedingungen, die Ihre Schilderungen enthalten sollten, sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Als Impuls zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele nehmen wir die Phasen des Modells.

*1.1 In der **Phase des Abwägens** – wenn es also darum geht eine Lernhandlung zu beginnen – spielt ja – wie vorhin erwähnt – das **Interesse der Schüler/innen** eine große Rolle.*

Beschreiben Sie mir bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie bei Ihren Schüler/innen das Interesse für ein Fach wecken?

Beschreiben Sie mir bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie auf bereits vorhandene Interessen der Schüler/innen eingehen?

Bsp. Ad (1) und (2): „In meinem Musikunterricht mit der 7b probiere ich gerade in neues Projekt aus. Es werden Teams zu 2-4 Schüler/inne/n gebildet und jedes Team sucht sich gemeinsam ein Konzert aus, das es besucht. Danach sollen sie dazu eine halbe Unterrichtsstunde gestalten, in der sie etwas über die Musiker/innen erzählen und ihre Konzerterlebnisse schildern. So kann ich die individuellen Interessen der Schüler/innen berücksichtigen und gleichzeitig evtl. auch neues Interesse für das Fach wecken. ...usw.“ Das war jetzt ein Beispiel zu beidem – dem Wecken und dem Eingehen auf Interessen – in der Praxis ist ja oft auch beides verknüpft.

1.2 Schildern Sie mir bitte eine konkrete Unterrichtssituation, wie Sie bei Ihren Schüler/innen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken und sie darin unterstützen, sich einer Aufgabe weitgehend gewachsen zu fühlen?

Bsp.: „Unlängst, als ich in Englisch als Hausübung einen Aufsatz aufgegeben hab, hat ein Schüler gesagt, dass er das sicher nicht schaffen wird. Da bin ich nach dem Läuten zu ihm hingegangen und habe mit ihm über die Gründe seiner Unsicherheit gesprochen. Es hat sich gezeigt, dass er gar nicht

weiß, wie er herangehen soll, weil so vieles wichtig ist. Danach haben wir gemeinsam versucht, die Aufgabe in einzelne kleine Schritte aufzuschlüsseln, damit diese überschaubarer wird und dadurch nicht mehr so viel Angst für ihn erzeugt. Die kleinen Schritte sind viel einfacher durchzuführen und so kann es viel schneller zu Erfolgserlebnissen kommen, die dann wieder das Vertrauen geben, dass auch der nächste Schritt geschafft wird... usw.“

(Die Lehrkräfte werden an dieser Stelle um eine Einschätzung der bisher genannten Beispiele gebeten, d.h. wie gut diese gelungen sind und wie sie die allgemeine Qualität der beschriebenen Fördermethodik bewerten, indem sie eine Note auf einem Kontinuum von „sehr gut“ bis „nicht genügend“ vergeben.

Für das Rating wird Ihnen folgende Anweisung gegeben:

„Wenn Sie nun die genannten Unterrichtsbeispiele noch einmal Revue passieren lassen, wie gut glauben Sie ist es Ihnen gelungen, ihre Ziele zu erreichen, d.h. im ersten Fall das Interesse zu fördern bzw. darauf einzugehen, im zweiten Fall das Vertrauen der Schüler/innen in ihre Fähigkeiten zu stärken. Vergeben Sie bitte zur Bewertung eine Note (analog Schulnoten)!“

2.1 Wie unterstützen Sie die Schüler/innen in der **Planung** von Lernhandlungen, d.h. bei der Planung von Handlungsschritten und dem Zeitmanagement? Fällt Ihnen (auch) dazu ein Beispiel aus dem Unterricht ein?

Bsp. „In meinem Deutschunterricht habe ich letzte Woche ein größeres Projekt gestartet. Die Schüler/innen gestalteten in 4er Teams eine Präsentation zu einem/r Theaterautor/in und seinen/ihreren Werken. Außerdem sollten sie einen Ausschnitt eines Stückes in einem Rollenspiel darstellen. Als Vorbereitung habe ich die Schüler/innen einen Zeit- und Arbeitsplan aufstellen lassen, in den sie eintragen, wann sie welche Schritte angehen möchten, welche Teile sie alleine ausarbeiten und welche gemeinsam. Wenn eines der Teams wollte, dass ich bei der Planung mitmache, habe ich mich dazugesetzt, mich aber nur dann eingebracht, wenn jemand eine Frage an mich gestellt hat... usw.“

2.2 Wie unterstützen Sie die Schüler/innen bei der Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten?

Noch kein Bsp. Vorhanden

(Erneute Einschätzung der Unterrichtsbeispiele mit der Ratingskala)

3.1 In der **Durchführungsphase**, in der es wichtig ist, sich nicht ablenken zu lassen und die geplanten Lernschritte um zu setzen, spielen Lernstrategien – wie bereits erwähnt – eine wesentliche Rolle. Können Sie mir ein Beispiel dazu nennen, wie Sie Schüler/innen unterschiedliche Lernstrategien vermitteln bzw. diese dazu anregen, selbst Lernstrategien für sich zu finden?

Bsp. „Im Deutschunterricht in der 3a habe ich kürzlich bemerkt, dass ein Großteil meiner Schüler/innen Schwierigkeiten hat, einen längeren Text zusammen zu fassen. Sie schreiben z.B. Sätze Wort für Wort ab, konnten wichtige Informationen von unwichtigen nicht unterscheiden etc. Deshalb habe ich mit ihnen in der darauffolgenden Stunde begonnen geeignete informationsreduzierende Strategien zu üben. In einem ersten Schritt erteilte ich ihnen die Aufgabe den Text in einzelne Abschnitte aufzuteilen. Pro Absatz sollten sie dann ein oder zwei Worte herausstreichen, die ihnen inhaltlich wichtig erschienen. Wir haben dann verglichen, welche Worte die einzelnen Schüler/innen ausgewählt haben und warum. In einem weiteren Schritt mussten sie jeden Absatz in ei-

genen Worten in einem Satz zusammenfassen. Das unterstrichene Wort sollte darin zumindest inhaltlich vorhanden sein.“

3.2 Wichtig in der Durchführungsphase ist auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion, also die Fähigkeit den eigenen Lernprozess zu beobachten. Dadurch erlangt die Schülerin ein Wissen über Merkmale der eigenen Person (z.B. Wie lange kann ich für gewöhnlich eine hohe Konzentration auf eine Aufgabe aufrecht erhalten? Wie lange brauche ich um etwas auswendig zu lernen?). Außerdem sind damit die Planung, Kontrolle, Regulierung und Bewertung der eigenen Lernaktivität angesprochen. Können Sie mir ein Unterrichtsbeispiel erzählen, wie Sie die Schüler/innen dazu anregen, sich selbst zu beobachten und den Lernprozess zu reflektieren?

Bsp. „ In Mathematik probiere ich seit kurzem ein Lerntagebuch aus. Die Schüler/innen haben dieses selbst gestaltet und tragen einerseits darin ein, wie sie den Zeitaufwand für die einzelnen Aufgaben einschätzen, und andererseits, wie viel Zeit sie dann tatsächlich dafür gebraucht haben. Außerdem können sie jedes Mal notieren, was sie dazugelernt haben und überlegen, welche Fragen oder Schritte noch offen sind. Auf diese Weise können sie einen besseren Überblick über ihren eigenen Lernprozess gewinnen... usw.“

(Erneute Einschätzung der Unterrichtsbeispiele mit der Ratingskala)

4.1 In der letzten Phase suchen Schüler/innen ja nach **Erklärungen für ihr Leistungsergebnis**. Sie als Lehrer/in können Lernende durch Feedback darin unterstützen, dass sie emotional positiv auf ihre Leistungen reagieren und sowohl Erfolge als auch Misserfolge als Ansporn für weitere Lernhandlungen betrachten können. Stellen Sie sich nun eine konkrete Situation vor, in der ein/e Schüler/in eine gute/mittelmäßige/schlechte Leistung erbracht hat und beschreiben Sie diese! Was haben Sie dort konkret gesagt oder getan?

Bsp. „ Als ich in Deutsch unlängst mit einer Schülerin eine Hausübung besprochen habe, habe ich ihr nicht gleich gesagt, was nicht in Ordnung war, sondern zuerst gesagt, was mich besonders positiv beeindruckt hat, also ihre Stärken hervorgehoben. Ich habe zu ihr gesagt: „Mir gefällt diese flüssige Sprache, in der du schreibst. Außerdem kannst du sehr gut etwas in Bildern ausdrücken!“ Was bei ihr noch nicht so gut klappt, ist die Grammatik. Ich habe sie gefragt, woran das ihrer Meinung nach liegen könnte und ob sie Ideen hat, wie sich das ändern könnte, ... usw.

Potentielle Leitfragen:

- *Beschreiben Sie den Schüler/die Schülerin?*
- *Wie verhält er/sie sich generell im Unterricht?*
- *Wie sind seine Leistungen (gut, mittelmäßig, schlecht) im Durchschnitt? Etc.*

4.2 a) Können Sie mir auch ein Unterrichtsbeispiel dazu erzählen, wie Sie versuchen SchülerInnen ihre individuellen Lernfortschritte bewusst zu machen? b) Sowie: Sehen Sie Möglichkeiten, wie Sie die individuellen Lernfortschritte in die Benotung einfließen lassen könnten? Wenn ja, welche?

Bsp. Zu Frage a): „Nachdem Anna in der letzten Englischstunde ihr Referat gehalten hatte, habe ich sie dazu angeregt, sich selbst ein Feedback zu geben und dabei den Blick v.a. auf jene Dinge zu richten, die sie schon sehr gut kann, indem ich sie gefragt habe: „Was findest du ist dir dieses Mal besonders gut gelungen?“, „Was hast du dieses Mal besser gemacht als beim letzten Referat?“ und erst dann hab ich sie in einem zweiten Schritt gefragt: „Gibt es etwas, das du beim nächsten Mal gerne anders machen würdest?“ ... usw.

(Falls zu Frage b kein konkretes Beispiel genannt werden kann, wird der/die Interviewte gebeten zu beschreiben, was er zu diesen beiden Lehrerurteilen sagt bzw. wie er sich in der folgenden Situation verhalten würde):

Bsp.: Hans ist 12 Jahre alt und ihm droht die Wiederholung der 7. Schulstufe aufgrund einer negativen Note in Mathematik. Die Eltern legen Einspruch ein, denn Hans hat alle Schularbeiten mit „Sehr gut“ bestanden. Der Mathematiklehrer argumentiert, dass Hans nie seine Hausaufgaben mache und sich auch nicht am Unterricht beteilige. Oft störe er die anderen SchülerInnen. Der Lehrer vertritt die Ansicht, dass Mitarbeit und Hausübungen gleichrangig mit Schularbeiten in die Note einfließen sollen. Ein anderer Lehrer, der Hans auch kennt, meint, dass Hans sich im Unterricht langweile, weil er Dinge, die er längst verstanden hat, oft dreimal hören müsste. Da sei es auch verständlich, dass er sie nicht auch noch zuhause üben wolle. Er sieht in dem Schüler einen hochbegabten Jungen, der ein „Sehr gut“ verdient habe und für den die Wiederholung einen gewaltigen Rückschritt bedeuten würde.

Erhebung von Unterrichtsbeispielen zum Feedback:

(Falls die Antworten der LehrerInnen bisher noch keine Angaben zum Feedback-geben und Feedback-erhalten enthielten, wird im Folgenden noch diese Frage gestellt)

Als letztes möchte ich noch genauer auf das Feedbackgeben im Unterricht eingehen – und zwar auf das **Feedback** von Ihnen **an die SchülerInnen**.

5.1 Bitte schildern Sie eine Situation aus ihrem Unterricht, in der Sie ein Feedback an eine/n oder mehrere SchülerInnen gaben! Beschreiben Sie bitte die Situation im Unterricht und worauf Sie sich im Feedback bezogen haben.

Bsp.: „In meinem Deutschunterricht gebe ich manchmal ein individuelles, mündliches Feedback zu Aufsätzen. Um das in der Unterrichtsstunde umsetzen zu können, bekommen alle eine Aufgabe zur stillen, alleinigen Bearbeitung, z.B. einen Text lesen. Währenddessen gehe ich zu jeder/m einzelnen SchülerIn und sage, was ihnen im Aufsatz sehr gut gelungen ist und mache dann Verbesserungsvorschläge. Außerdem frage ich auch den/die SchülerIn selbst nach seiner/ihrer Meinung zur erbrachten Leistung... usw.“

(Erneute Einschätzung der Unterrichtsbeispiele mit der Ratingskala)

VI: Abschluss des Interviews

Damit sind wir am Ende unserer Interviews angekommen.

Gibt es irgendetwas, was Sie noch gerne anmerken möchten, etwas das Ihnen noch wichtig erscheint, was ich aber nicht angesprochen habe?

Ich bedanke mich ganz herzlich bei Ihnen für Ihre Motivation an der Teilnahme sowie das Zeitnehmen für dieses Interview und Ihr Engagement beim Schildern der Unterrichtsbeispiele. Falls von Ihnen gewünscht, kann ich Ihnen gerne in den nächsten Monaten (ca. 3 Monate) eine Information zu den Ergebnissen der Studie schicken.

D. Fragebogen zu Person und Beruf

Angaben zur Person:

Initialen Ihres Namens: _____

Alter:

Geschlecht:

Angaben zu Lehrberuf und –ausbildung:

Wie lange unterrichten Sie schon?

Welche Fächer und in welchen Schulstufen unterrichten Sie derzeit?

An welcher Schule unterrichten Sie derzeit?

Wie lange unterrichten Sie schon an dieser Schule?

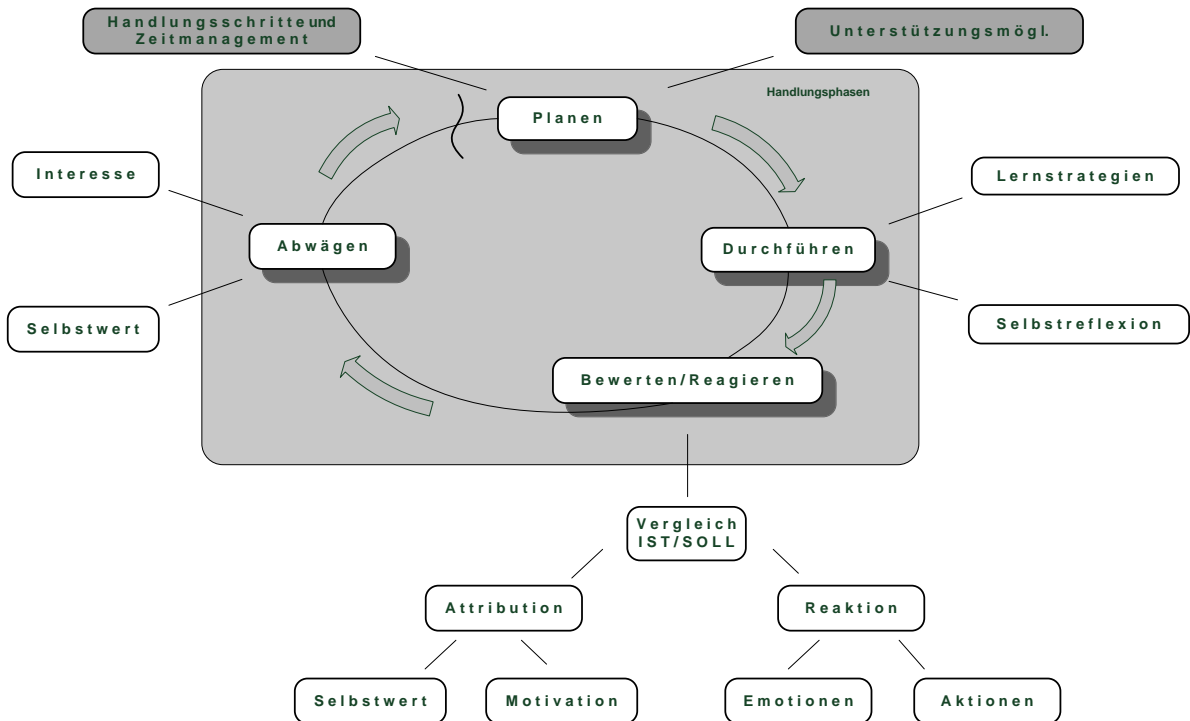
Zu welchen Themenschwerpunkten haben Sie bisher Fortbildungen besucht?

Ist LLL ein Thema an Ihrer Schule? Und wenn ja, inwiefern?

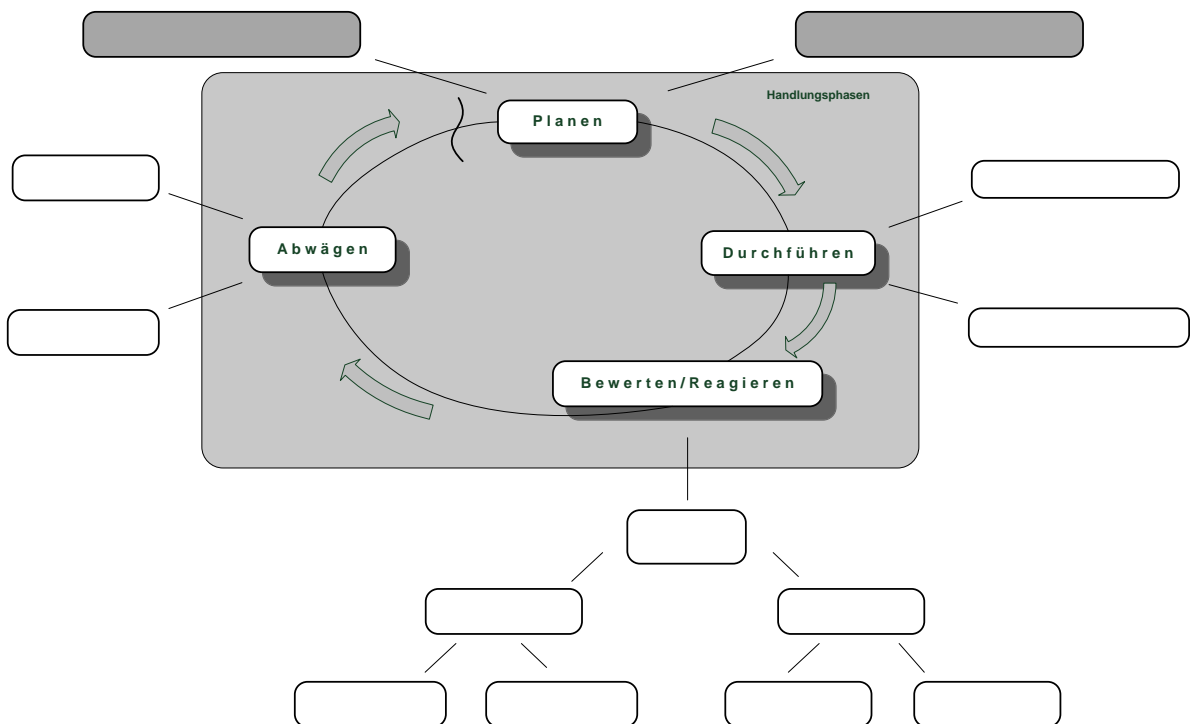
Wie hoch ist der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund je Klasse, die Sie unterrichten?

E. Darstellung des Handlungsphasenmodells

Prozess einer Lernhandlung –
das Handlungsphasen – bzw. Rubikonmodell



Prozess einer Lernhandlung –
das Handlungsphasen – bzw. Rubikonmodell



F. Rahmenbedingungen zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele

Unterrichtsgegenstand	Welches Fach?
Schulstufe	Welche Klasse / Schulstufe?
Ort	Ereignete sich die Situation im Unterricht, während der Nachmittagsbetreuung, außerhalb des Klassenzimmers?
Aufgabenanweisung	Worin bestand die Aufgabenanweisung an die SchülerInnen?
LehrerInnenverhalten	Was haben Sie in der konkreten Situation gesagt bzw. getan?
SchülerInnenverhalten	Was haben die SchülerInnen gesagt bzw. getan?

Eine konkrete Beispielschilderung erlaubt eine *Replizierung des Lehrerverhaltens*, d.h. die Lehrperson beschreibt ihr eigenes Verhalten so detailliert, dass eine Nachahmung möglich ist.

Bsp.:

Interviewerin: Beschreiben Sie mir bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie bei Ihren Schüler/innen das Interesse für ein Fach wecken und wie Sie auf bereits vorhandene Interessen der Schüler/innen eingehen?

Lehrperson: „Ja Unterrichtsgegenstand Englisch und Schulstufe Ende 6.. Lernziel, die Aufgabe war das Vermitteln der Present Perfect Tense. Schwierig für die Kinder – was sie bis jetzt wissen ist die Present Tense, die Past Tense, die Future Tense. Gut, anfangen tu ich die Stunde damit, dass ich sie erst mal frage, wie es ihnen geht. Ja und dann nehme ich eine Soletti-Packung heraus, Brezeln sind das. Dann frage ich zuerst einmal, ob sie das kennen – ja natürlich kennen sie das und zuerst einmal ein Gelächter usw. Und dann frag ich sie, ob sie den Geschmack kennen, und das alles frage ich in englischer Dialogform. Und dann frag ich sie, ob sie mal probieren möchten. Ja, dann probieren sie es und dann ist es weg. Das Handeln ist passiert, es ist gegessen, es gibt nichts mehr, aber der Geschmack ist noch da und somit erkläre ich ihnen das „I have eaten“. Also ist es schon gegessen, nicht mehr da, aber man schmeckt es noch. Und den Geschmack haben sie im Mund und verknüpfen es somit auch besser. Nicht alle, aber doch die meisten. Also, das wären so die Möglichkeiten um das Interesse zu wecken, schwierige Sachen zu vermitteln.“

G. LehrerInnen - Einschätzungen der Unterrichtsbeispiele

Unterrichtsbeispiele	Generelle Maßnahmenqualität	Gelingen der Umsetzung
Abwägen:		
1.1 Interesse		
1.2 Selbstwert		
Planen:		
2.1 Handlungsschritte/ Zeitmanagement		
2.2 Unterstützungsmöglichkeiten		
Durchführen:		
3.1 Lernstrategien		
3.2 Selbstreflexion		
Bewerten:		
4.1 Attribution		
4.2 Individuelle Bezugsnorm		
Optional: Feedback		
5.1 Feedback von LehrerInnen		

Generelle Maßnahmenqualität:

Wie gut schätzen Sie die geschilderte Maßnahme hinsichtlich der Förderung des jeweiligen LLL - Aspekts im Allgemeinen ein?

Gelingen der Maßnahme:

Wie gut ist Ihnen die Umsetzung der Maßnahme in der geschilderten Situation gelungen?

H. Kodierungsmanual

Manual
(Stand 9.11.2011)

Code	Interessenvermittlung	Beschreibung	Nr.
AK	Alltagsbezug durch Kommunikation	Kommunikative Methoden zur Herstellung eines Alltags- bzw. Realitätsbezugs. Die Lehrperson stellt eine Verbindung des Lehrstoffs mit der Erfahrungs- und Erlebenswelt der SchülerInnen her. Erfahrungen oder Wissensbestände zu einem bestimmten Sachverhalt werden zwischen Lehrer und SchülerInnen berichtet oder ausgetauscht (individuell oder kollektiv).	1
EX	Zusammenarbeit mit Externen	Zusammenarbeit mit schulexternen Personen oder Institutionen als Methode. Die Lehrperson lädt Experten und/ oder (Fach-) Personen zur schulfachbezogenen Wissensvermittlung in den Unterricht ein. Die Kategorie umfasst auch Aktivitäten außerhalb des Klassenraumes (z.B. Exkursionen, Austauschprogramme).	2
MA	Anschauungsmaterial	Einbezug von Anschauungsmaterial in die Unterrichtsgestaltung als Methode. Die Lehrperson integriert zur Veranschaulichung des Lehrstoffs unterschiedliche Materialien. Diese Wahrnehmungsgegenstände werden zusätzlich zum Lehrplan zweckgebunden in den Unterricht eingebracht (z.B. Filme, Bilder, Musik die von der Lehrperson oder SchülerInnen zur Verfügung gestellt werden).	3
UE	Praktische Übungen	Einbezug praktischer Übungen in die Unterrichtsgestaltung als Methode. Zur Lehrstoffvermittlung werden auflockernde Übungen oder Spiele im Unterricht eingesetzt wobei die Schüler von der Lehrperson einbezogen werden (z.B. Experimente, Stationslernen und Lernzirkel).	4
GA	Gruppenarbeit	Gruppenarbeit als Methode zur Erarbeitung des Lehrstoffs. Die Lehrperson initialisiert, dass Aufgabenstellungen in einer Gruppe umgesetzt werden (Präsentationen, Aufsätze, sonstige Aufgaben).	5

Frage 1.2

HRB	Herstellung Realitätsbezug	Die Lehrperson stellt auf unterschiedliche Art und Weise eine Verbindung zwischen dem Unterrichtsstoff und dem Alltag der SchülerInnen bzw. der Realität her. Die Kategorie umfasst Gespräche, praktische Übungen und Aufgabenstellungen anhand realitätsnaher Inhalte als Methoden der Lehrstoffvermittlung.	6
ITR	Individuelle Handhabung	Die Lehrperson nutzt individuell ausgerichtete Verfahren (Treatments) als Methode zur Interessenförderung von SchülerInnen. Die Kategorie umfasst die Vergabe spezieller Sonderaufgaben von der Lehrperson (z.B. Einzelne SchülerInnen werden mit persönlich auf sie zugeschnittenen Aufgaben betraut).	7

MBU	Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung	Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung als Methode. Die Lehrperson berücksichtigt bei der Unterrichtsgestaltung geäußerte Wünsche der SchülerInnen oder lässt sie aktiv aus einem Themenangebot wählen. Die SchülerInnen werden aktiv in die Unterrichtsgestaltung einbezogen.	8
------------	--	---	---

Frage 1.3

Code	Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten	Selbstwirksamkeit	
BF	Berücksichtigung disponibler Fähigkeiten und Wissensstände in der Aufgabengestaltung	Die Lehrperson nutzt spezielle/ individuelle Aufgabenstellungen als Methode zur Stärkung des Vertrauens der SchülerInnen in ihre vorhandenen, eigenen Fähigkeiten. Die Maßnahme der Aufgabengestaltung ist darauf gerichtet es den SchülerInnen zu ermöglichen, ihr Wissen im Unterricht einzubringen und sich dabei als kompetent zu erleben (zeitlich liegt die Maßnahme im Bearbeitungsvorfeld).	9
SE	Unterstützung der Selbst- bzw. Eigenständigkeit bei der Aufgabenbearbeitung	Unterstützung durch die Lehrperson als Methode während der Aufgabenbearbeitung. Die Lehrperson leitet die SchülerInnen zur selbstständigen Aufgabenbearbeitung an, mit dem Ziel, dass SchülerInnen sich als selbstständig und eigenverantwortlich erleben. Die Rolle der Lehrperson ist passiv und abwartend (kleine Verständigungen in Form von Hilfestellungen oder Ermutigungen zur selbstständigen Fortsetzung der Aufgabenbearbeitung finden statt).	10
KL	Kooperative Lernformen zur Aufgabenbearbeitung	Die Lehrperson initialisiert kooperative Lernformen als Methode. Dabei werden die SchülerInnen angehalten einander bei der Aufgabenbearbeitung über Gruppenarbeit hinaus zu unterstützen.	11
EU	Emotionale Unterstützung bei der Verarbeitung von Leistungsergebnissen	Die Lehrperson bietet den SchülerInnen emotionale Unterstützung bei Verarbeitungsprozessen. Die Methode umfasst verschiedene Maßnahmen die einerseits auf eine realistische Einschätzung der Leistungsgüte zielen und andererseits den negativen Reaktionen bei der Verarbeitung von Leistungsergebnissen entgegenwirken. Positive Reaktionen während oder nach der Aufgabenbearbeitung werden gefördert (z.B. kommunikative Tätigkeiten, die Einbindung anderer Autoritätspersonen zur emotionalen Unterstützung der SchülerInnen).	12

Frage 2.1

Code	Förderung der Lernhandlungsplanung	Planung von Lernhandlungsschritten/ Zeitmanagement	
EP	Eigenstrukturierte Planung	<p>Die Lehrperson überlässt den SchülerInnen ein großes Maß an Selbstständigkeit bei der Planung konkreter Handlungsschritte und beim Zeitmanagement über eine bestimmte Zeitspanne.</p> <p>Einblick über zu erarbeitende Lerninhalte, Aufgaben und damit verbundene Lernziele (z.B. Wochenziele) werden teilweise in Form von Plänen bereit gestellt. Die Lehrperson nimmt eine zurückhaltende Rolle mit beratender Hauptfunktion ein. Freiarbeitsaufgaben ermöglichen den SchülerInnen Entscheidungen über die Bearbeitungsreihenfolge, den Bearbeitungszeitpunkt sowie die Arbeitsform (Einzel- oder Partnerarbeit) zu treffen.</p>	13

Frage 2.2

Code	Förderung der Lernhandlungsplanung	Identifikation & Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten	
PU	Unterrichtsvertiefende Lehrangebote	Die Lehrperson identifiziert unterrichtsvertiefende Lehrangebote als Ressource für SchülerInnen (z.B. Förderunterricht, Nachmittagsbetreuung).	14
PH	Hilfestellung bei Bedarf	Die Lehrperson bietet ihre Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung an.	15
PZ	Zusätzliches Arbeitsmaterial	Die Lehrperson zusätzliches Arbeitsmaterial für die SchülerInnen als Ressource zu Verfügung. (z.B. Zusatzmaterialien für die Aufgabenbearbeitung, Übungsbeispiele oder sonstige zweckgebundene Hilfsmittel).	16
PL	Lernstrategien als Ressource	Die Lehrperson verweist die SchülerInnen auf die Anwendung von Lernstrategien als Ressource.	17
PG	Gruppenarbeiten	Die Lehrperson bietet die Möglichkeiten zur Aufgabenbearbeitung in der Gruppe (Partner-/ Gruppenarbeiten als Ressource).	18

Frage 3.1

Code	Förderung der Lernstrategieanwendung		
SP	Praktische Umsetzung von Lernstrategien	Die Lehrperson setzt gemeinsam mit den SchülerInnen verschiedene Lernstrategien innerhalb des Unterrichts (oder während anderer Betreuungsangebote) praktisch um (Anwesenheitskriterium).	19
SK	Kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen	Die Lehrperson fördert die kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen als Lehrziel. Die Lehrperson reflektiert unterschiedliche Lernmethoden in einem Gespräch mit SchülerInnen (z.B. Thematiken unterschiedlicher Lerntypen, Vor- und Nachteile von spezifischen Lernstrategien oder persönliche Lernerfahrungen als Gegenstand).	20
SV	Variation des Lern- und Aufgabenmaterials	Variation des Lern- und Aufgabenmaterials. Die Lehrperson bietet unterschiedliches Material zur Aufgabebearbeitung an (z.B. visuell, akustisch).	21

Frage 3.2

Code	Förderung der Selbstreflexion		
X	Anregung zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten und / oder dem Leistungsergebnis	Anregung zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten und / oder dem Leistungsergebnis Die Lehrperson bindet die SchülerInnen aktiv in die schriftliche und mündliche Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten bzw. Leistungsergebnis ein (z.B. Reflexionsformulare, schriftliche Beantwortung spezieller Fragen, Einzelgespräche, Reflexionsrunden)	22

Frage 4.1

Code	Förderung einer günstigen Ursachenerklärung		
AG	Gespräch	Die Kategorie für die Methode zur Förderung eines günstigen Attributionsstils umfasst Modellierungs-/ Kommentierungstechniken der Lehrperson durch Gespräche mit SchülerInnen in denen z.B. Gründe für das Zustandekommen einer Leistung, Verbesserungsvorschläge oder individuelle Lernfortschritte thematisiert werden.	23
AA	Unterstützende Aktivitäten	Unterstützende Aktivitäten der Lehrperson die über kommunikative Tätigkeiten hinaus gehen als Maßnahmen zur Förderung einer günstigen Ursachenerklärung (aktive Handlungen mit motivierendem Effekt auf Reaktionen der SchülerInnen).	24

Frage 4.2

Code	Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung		
BNG	Bewusstmachung durch Gespräche	Die Bewusstmachung erfolgt durch Gespräche zwischen der Lehrperson und SchülerInnen. Der Schwerpunkt eines Gesprächs liegt zumeist auf der früheren Lerngeschichte oder auf individuellen Zielsetzungen. Die Bewusstmachung kann als verbale Mitteilung mit inhaltlicher Erläuterung an einzelne SchülerInnen innerhalb oder außerhalb des Unterrichts erfolgen.	25
BNM	Bewusstmachung durch spezielle Hilfsmittel	Die Bewusstmachung erfolgt durch den Einsatz von unterrichts-begleitenden Hilfsmitteln, die dazu dienen, individuelle Lernzuwächse aufzuzeigen	26
BNL	Bewusstmachung durch Belohnung (Lob)	Die Bewusstmachung erfolgt durch Belohnung positiver Leistungsergebnisse bzw. Lernverhaltensweisen. Kurze anerkennende <i>verbale</i> und/ oder <i>schriftliche</i> Äußerung der Lehrperson zur Leistung der SchülerInnen.	27

Frage 5.1

Code	Förderung durch Feedbackvermittlung		
FB	Sachliche und neutrale Leistungsrückmeldung	Die Lehrperson gibt eine bewusste Rückmeldung im direkten Kontakt mit SchülerInnen. Das Feedback kann spontan oder erbeten sein und beschreibt konkret Stärken/ Schwächen der SchülerInnen in Bezug auf ein positives/ negatives Leistungsergebnis wobei veränderbare Faktoren objektiv thematisiert werden (z.B. „Du musst dich mehr anstrengen / Du hast dich angestrengt“).	28
FL	Sachliche und wertschätzende Leistungsrückmeldung	Die Lehrperson gibt ein Feedback mit zusätzlichen anerkennenden oder lobenden Worten als Wertschätzung (z.B. „Super!“) oder in Äußerungen, die eine optimistische Zukunftsperspektive eröffnen („Wenn du das noch lernst, dann wird die Vokabelprüfung bestimmt positiv ausfallen!“). Dieses Feedback kann jedem/jeder SchülerIn gegeben werden, weil es unabhängig von persönlichen Eigenschaften und der persönlichen Lerngeschichte ist.	29
FR	Feedbackrunden	In Anwesenheit der Lehrperson finden Gesprächsrunden mit der gesamten Klasse oder in Kleingruppen statt. Thematisiert werden Rückmeldungen zur Leistung oder zum Lernverhalten der SchülerInnen. Die Kategorie umfasst auch Feedbackrunden der SchülerInnen unter Aufsicht der Lehrperson.	30

I. Eidesstaatliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe, und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Hannover, den 20.03.2012

Kathrin Müller

J. Lebenslauf

Kathrin Müller
Flüggestraße 9
D-30161 Hannover
Email: kathrin_50@hotmail.com



Zur Person

geboren am 25. Februar 1985 in

Hannover

Familienstand: ledig

Ausbildung

Seit 10/2006

Universität Wien

- Diplomstudiengang Psychologie
Schwerpunkte: Klinische und Gesundheitspsychologie,
Bildungspsychologie – Diplomarbeitstitel:
*„Vermittlung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen:
Weiterentwicklung eines Interviewleitfadens für
Lehrpersonen“*
- Erste Diplomprüfung (Vordiplom) 11/2008,
Aktueller Notendurchschnitt: 1,7

10/2011 – 03/2012

Universität Bremen

- ERASMUS-Aufenthalt

10/2005 - 08/2006

Fachhochschule für Kunsttherapie Nürtingen

- Diplomstudiengang Kunsttherapie

08/1997 - 06/2004

Käthe – Kollwitz Gymnasium Hannover

- Allgemeine Hochschulreife mit den
Leistungskursen Kunst und Französisch

Stipendium

11/2011 - 04/2012

Stipendium der Studienstiftung Deutscher Psychologen e. V.

Berufserfahrung und Praktika

09/2009 – 08/2011

Festangestellte persönliche Assistentin eines Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung –

Persönliche Assistenz GmbH Linz & Miteinander GmbH Linz

Unterstützende Tätigkeiten zur Aufrechterhaltung der Selbstbestimmung und Selbständigkeit der Menschen mit Behinderung

Grundausbildung der persönlichen Assistenz 03/2010

Fortbildungen - Themen: Kinaesthetics/ Sexualität und Behinderung

- 07/2010 – 09/2010
- I.Q. – Das Institut für Qualität im Management, Hannover**
- Praktikantin, Tätigkeitsbereiche:
Führungskräfteentwicklung – Workshop-Organisation & Forschung, Präsentation zur Theorie der persönlichen Konstrukte nach George A. Kelly, Organisation & Marketing
- 08/2009 – 11/2009
- Krankenhaus Hietzing mit neurologischem Zentrum am Rosenhügel, Wien**
- Praktikantin, Tätigkeitsbereiche: neuro- und klinisch-psychologische Diagnostik, Biofeedback, Angehörigenberatung
- 01/2006 – 03/2006
- AuE-Kreativschule in Zusammenarbeit mit der Großpsychiatrie des Klinikums Wahrendorff, Hannover**
- Praktikantin, Tätigkeitsbereiche: Malerei, Schreiben, Theater und Musik, Organisation
- 11/2005 – 11/2006
- Teilnahme an einer Selbsterfahrungsgruppe** im Rahmen des Kunsttherapiestudiums, Methodik: Transaktionsanalyse, Potentialanalyse, Umfang: 150 Std.
- 05/2005 – 07/2005
- Landesbildungszentrum für Blinde, Hannover**
- Praktikantin, Tätigkeitsbereiche: kunsttherapeutische Betreuung meist mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher im offenen Atelier (Malerei & Plastik)
- 02/2005 – 04/2005
& 08/2008 – 09/2008
- Kinderklinik der Medizinischen Hochschule Hannover**
- Praktikantin, Tätigkeitsbereiche: Erstgespräche, diagnostische Konsilaufträge, Beratungsgespräche, Kinderbetreuung, Kunsttherapie
- 09/2004 & 06/2005
- Kindertagesstätte „Villa Kunterbunt“, Hannover**
- Praktikantin, Tätigkeitsbereiche: Kinderbetreuung, Hausaufgabenhilfe

Ehrenamtliche Tätigkeiten

- 02/2010 – 06/2011
- Ehrenamtliches Mitglied im sexualpädagogischen Studentenprojekt „**achtung°liebe**“
- Posten: Trinationale Zusammenarbeit
Sexualpädagogische Grundausbildung 04/2010
ÖGF Tagung 01/2011

Auslandserfahrungen

10/2004 – 01/2005

Lateinamerika

APPE-Spanish Language School, Sprach-Intensivkurs

Schule: Asociación Niño Obrero, Volontärin

Sozialprojekt: La Asociación Nuestros Ahijados, Volontärin,
Antigua, Guatemala

11/2008 – 01/2009

Südostasien

12/2010 – 01/2011

Indien

Publikationen

E-Book-Veröffentlichung der Hausarbeit *„Der Blindenführhund als erweiterndes Wahrnehmungsorgan“*, Januar 2006, GRIN-Verlag

E-Book-Veröffentlichung der Hausarbeit *„Tiergestützte Therapie bei Demenz“*, April 2012, GRIN-Verlag

Besondere Kenntnisse

Sprachen:

Deutsch: Muttersprache

Englisch: gut in Wort und Schrift

Französisch: gut in Wort und Schrift, DELF A1

Spanisch: Grundkenntnisse

PC:

MS Office: Word, Excel, PowerPoint, SO, Adobe Photoshop

MaxQDA, Citavi

Grundkenntnisse in SPSS

Mitgliedschaft

BDP – Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen

Persönliche Interessen

Reisen, Kunst & Film, Ausdauersport und meine Hündin Milla

Hannover, den 23. April 2012

Kathrin Müller